



ABH

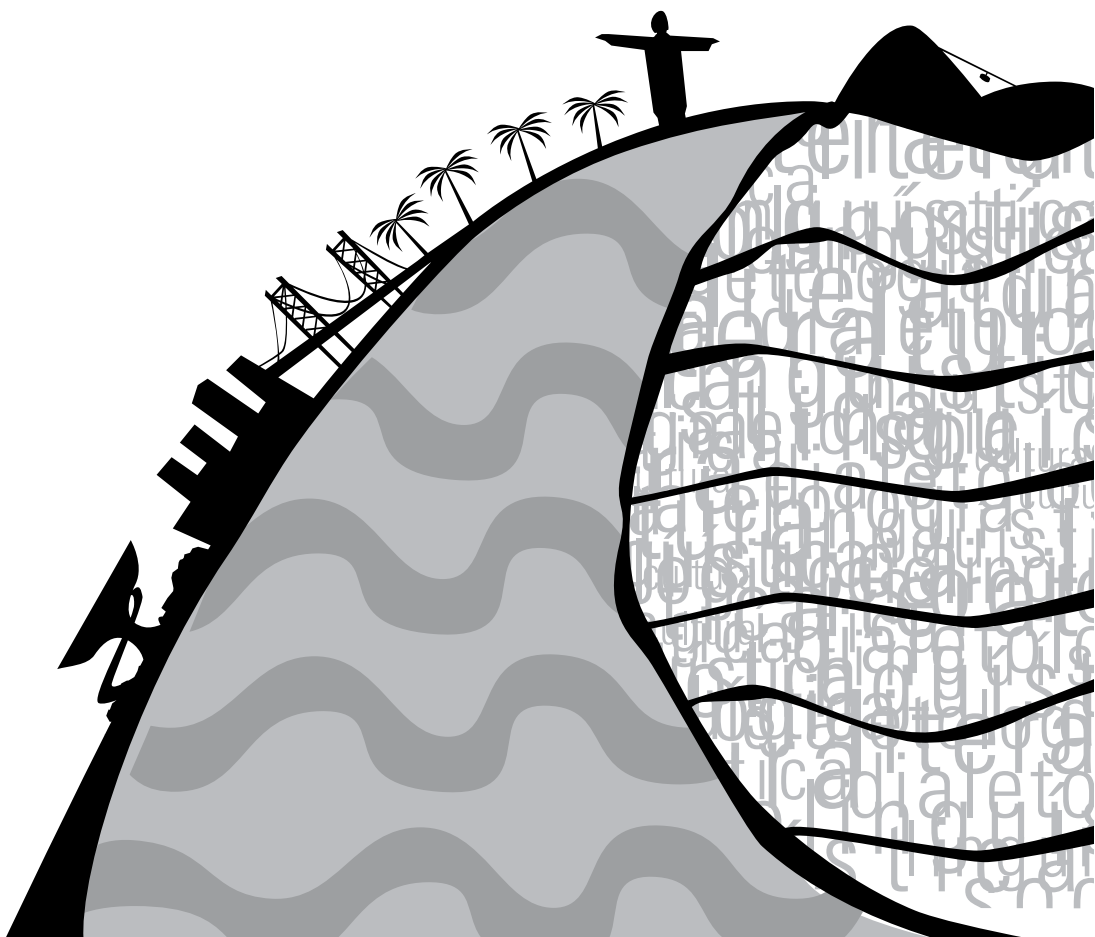
Associação Brasileira de Hispanistas



congresso
brasileiro
de hispanistas

**Língua Espanhola
Volume I**

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Cristina de S. Vergnano Junger
Angela Marina Chaves Ferreira
(Organizadoras)



Diretoria da Associação Brasileira de Hispanistas - Gestão 2004-2006

Presidente: Sílvia Inês Cárcamo de Arcuri (UFRJ)

Vice-presidente: Magnólia Brasil do Nascimento (UFF)

Primeira secretária: Cláudia Heloisa Impellizieri Luna Ferreira da Silva (UFRJ)

Segunda secretária: Eva Ucy Soto (Unesp)

Primeiro tesoureiro: Ary Pimentel (UFRJ)

Segunda secretária: Maria do Carmo Cardoso da Costa (UFRJ)

Comissão Organizadora:

Presidente:

Maria del Carmen F. González Daher (UERJ)

Vice-presidente:

Vera Lucia de Albuquerque Sant' Anna (UERJ)

Secretária Executiva:

Maria del Carmen Corrales (UERJ)

Ana Cristina dos Santos (UERJ, UVA)

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque (UERJ)

Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ)

Cristina de Souza Vergnano Junger (UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Talita de Assis Barreto (UERJ, PUC-Rio, Faetec)

Rita de Cássia Miranda Diogo (UERJ)

Comissão de Apoio:

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UERJ, CP11)

Dilma Alexandre Figueiredo (SEE-RJ)

Elda Firmo Braga (SEE-RJ)

Flávia Augusto da Silva Severino (Proatec-UERJ)

Maria Cristina Giorgi (CEFET-Rio)

Conselho Consultivo:

Ary Pimentel (UFRJ)

Cláudia Heloisa I.Luna F. da Silva (UFRJ)

Lívia Reis (UFF)

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (UFF)

Marcia Paraquett (UFF)

Maria do Carmo Cardoso (UFRJ)

Sílvia Cárcamo Arcuri (UFRJ – Presidente da ABH)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS
CNPq**

**Língua Espanhola
Volume I**

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Cristina de S. Vergnano Junger
Angela Marina Chaves Ferreira
(Organizadoras)



Apoio
UERJ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Editoração e criação
MODO | Design

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
<i>Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (UERJ)</i>	
<i>Cristina de S. Vergnano Junger (UERJ)</i>	
<i>Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ)</i>	
Estudos Pragmáticos e Discursivos	15
La formación de la referencia para el nombre Lengua Española en los manuales de español como lengua extranjera	
<i>Ana Josefina Ferrari (PG Unicamp)</i>	
Trabajar con titulares: un llamado instigante.....	
<i>Beatriz Adriana Komavli de Sánchez (UERJ)</i>	
O imaginário em torno das nomeclaturas espanhol e castelhano, e suas marcas sintomáticas nos enunciados de alguns agentes educativos...30	
<i>Cecilia Botana (UFF/ bolsista da FAPERJ)</i>	
Gêneros de discurso e gêneros virtuais: um debate sobre a Internet como suporte para o ensino de espanhol como língua estrangeira	
<i>Charlene Cidrini Ferreira (Mes tranda- IL/UERJ)</i>	
Cuando leer es más que unir palabras: la enseñanza de lectura en E/LE a partir de la perspectiva enunciativa.....	
<i>Dayala Paiva de Medeiros Vargens (CPII/UERJ)</i>	
<i>Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)</i>	
<i>Talita de Assis Barreto (UERJ/PUC-RJ)</i>	
Teoria e Prática: Intertextualidade em Atividades de Compreensão Leitora no Ensino de E/LE.....	
<i>Fabiana da Cunha Ferreira (UNIFA)</i>	
<i>Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)</i>	
Seleção de professores: o avesso das competências e saberes para o trabalho docente.....	
<i>Fabio Sampaio de Almeida (PG-UERJ)</i>	
O lugar do espanhol para o aprendiz brasileiro: uma língua de cultura.....	
<i>Greice de Nóbrega e Sousa (USP – pós-graduação)</i>	
La enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural.....	
<i>Inêz Gaias (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)</i>	
Un análisis pragmático-discursivo de los pronombres de tratamiento allocutivo en español en el manual de enseñanza de e/le Hacia el español.....	
<i>Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel (Universidad de Valladolid; Universidade Federal Fluminense – PROLEM)</i>	

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
<i>Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (UERJ)</i>	
<i>Cristina de S. Vergnano Junger (UERJ)</i>	
<i>Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ)</i>	
Estudos Pragmáticos e Discursivos	15
La formación de la referencia para el nombre Lengua Española en los manuales de español como lengua extranjera	16
<i>Ana Josefina Ferrari (PG Unicamp)</i>	
Trabajar con titulares: un llamado instigante.....	24
<i>Beatriz Adriana Komavli de Sánchez (UERJ)</i>	
O imaginário em torno das nomeclaturas espanhol e castelhano, e suas marcas sintomáticas nos enunciados de alguns agentes educativos...30	
<i>Cecilia Botana (UFF/ bolsista da FAPERJ)</i>	
Gêneros de discurso e gêneros virtuais: um debate sobre a Internet como suporte para o ensino de espanhol como língua estrangeira	36
<i>Charlene Cidrini Ferreira (Mes tranda- IL/UERJ)</i>	
Cuando leer es más que unir palabras: la enseñanza de lectura en E/LE a partir de la perspectiva enunciativa.....	43
<i>Dayala Paiva de Medeiros Vargens (CPII/UERJ)</i>	
<i>Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)</i>	
<i>Talita de Assis Barreto (UERJ/PUC-RJ)</i>	
Teoria e Prática: Intertextualidade em Atividades de Compreensão Leitora no Ensino de E/LE	49
<i>Fabiana da Cunha Ferreira (UNIFA)</i>	
<i>Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)</i>	
Seleção de professores: o avesso das competências e saberes para o trabalho docente.....	56
<i>Fabio Sampaio de Almeida (PG-UERJ)</i>	
O lugar do espanhol para o aprendiz brasileiro: uma língua de cultura.....	63
<i>Greice de Nóbrega e Sousa (USP – pós-graduação)</i>	
La enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural.....	70
<i>Inêz Gaias (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)</i>	
Un análisis pragmático-discursivo de los pronombres de tratamiento alocutivo en español en el manual de enseñanza de e/le Hacia el español.....	75
<i>Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel (Universidad de Valladolid; Universidade Federal Fluminense – PROLEM)</i>	
Gêneros discursivos em contexto de aprendizagem	83

<i>Marcia Paraquett (UFF)</i>	
Manual do candidato em seleção para o magistério público: o que se espera do professor?.....	90
<i>Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)</i>	
En la cafetería - Lección de español. Extrañamientos y distanciamientos con respecto al funcionamiento de la(s) lengua(s)	96
<i>María Teresa Celada (USP)</i>	
La enseñanza de español en comunidades indígenas de México y la cuestión identitaria.....	103
<i>Mirta Graciela Núñez Costa (UFRJ)</i>	
Las capacidades de lenguaje y otros conocimientos exigidos en los exámenes de español de UEL, UEM y UFPR.....	108
<i>Natalia Labella-Sánchez (PG-UEL)</i>	
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)</i>	
Diferencias cognoscitivas entre brasileños e hispanohablantes: la interlengua y las construcciones de cambio de estado	117
<i>Paulo Antonio Pinheiro Correa (UFS)</i>	
La lectura de los acortamientos en el lenguaje publicitario	123
<i>Renato Pazos Vázquez (UFRJ,)</i>	
<i>Vanessa Tavares (UFRJ)</i>	
Empregando a noção de gêneros textuais no ensino de espanhol como língua estrangeira.....	131
<i>Rosiane da Silva Saito (PG-UEL)</i>	
<i>Valdirene Zorzo-Veloso (UEL)</i>	
<i>Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)</i>	
A identidade do professor de E/LE: relações dialógicas	137
<i>Talita de Assis Barreto (UERJ; PUC-Rio)</i>	
Escritos do trabalho: o que se diz que deve ser a atividade do professor de língua estrangeira.....	143
<i>Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (IL-UERJ)</i>	
Estudos Sistêmicos	149
El Análisis de Errores y la reflexión crítica del aprendiz delante sus propios enunciados escritos.....	150
<i>Ana Cristina dos Santos (UERJ-IL/ UVA)</i>	
<i>Diego Fernando Cunha Silva (PG-UVA)</i>	
Análisis discursivo de errores	156
<i>Ana Josefina Ferrari (PG Unicamp)^P</i>	
¿Ha bastado el libro?: Os pretéritos perfeitos nas seções de gramática	163
<i>André Mattos (Colégio Pedro II / Cultural Norte Americano)</i>	
¿De dónde sos? Sobre verbos y pronombres en el español del Río de la Plata	168

<i>Andrea C. Menegotto (Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET)</i>	
Verbos de cambio: considerações sobre o seu tratamento nos livros didáticos e nas gramáticas de Espanhol/LE	177
<i>Cesário Alvim Pereira Filho (Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC)</i>	
Afinal, existem “amigos” e “falsos amigos” nas línguas estrangeiras?	184
<i>Claudia Pacheco Vita (Universidade de São Paulo)</i>	
Los derivados de nombres de persona en las clases de E/LE	190
<i>Eduardo Tadeu Roque Amaral (USP, doctorado / UFTM)</i>	
A fonética e a fonologia do espanhol – um estudo das dificuldades dos alunos brasileiros.....	199
<i>Egisvanda I. A. S. de Lima (Doutoranda USP/Mackenzie/EnClave)</i>	
El Análisis de Errores (AE), una reflexión	205
<i>Ester Petra Sara Moreno de Mussini (PUCPR)</i>	
Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular	212
<i>Gisele Domingos do Mar (UNESP/Assis)</i>	
¿Subjuntivo: uno o dos modos verbales? Otra lanza por Bello	217
<i>Luizete Guimarães Barros (UFSC)</i>	
Estudo comparativo da entoação do espanhol/LE e do português do Brasil: estilo lido	224
<i>Maristela da Silva Pinto (PG-UFRJ / CP11)</i>	
Dicionário: alcance e limites.....	230
<i>Rafael Camorlinga Alcaraz (Universidade Federal de Santa Catarina)</i>	
La gramática de los clíticos del español y su adquisición por parte de aprendices lusohablantes	237
<i>Virginia Bertolott (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)</i>	
<i>María José Gomes (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)</i>	
Estudos sobre ensino e relatos de experiência	243
Aprendizaje de E/LE en tándem a distancia	244
<i>Ana Mariza Benedetti (UNESP-São José do Rio Preto)</i>	
La evaluación en los niveles intermedios.....	250
<i>Beatriz Gabbiani, Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay</i>	
Construindo um corpus de aprendizes de E/LE: a experiência do espanhol en el Campus	257
<i>Benivaldo José de Araújo Júnior (USP/FFLCH)</i>	
<i>Carlos Donato Petrolini Junior (USP/FFLCH)</i>	
<i>Marilene Aparecida Lemos (USP/FFLCH)</i>	
<i>Silvany Chong Reis Don Fai (USP/FFLCH)</i>	

La formación del profesor de Español para Fines Específicos	264
<i>Danielle Toledo Pereira (PUC/SP – APE)</i>	
La música: un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera	271
<i>Delia Hilda Ortiz (Casa de Cultura Latinoamericana - Ufal)</i>	
A produção escrita e o despertar da consciência lingüística em aprendizes de espanhol como língua estrangeira	278
<i>Erick de Aquino Santana (Pueri Domus Escola Experimental – Universidade de São Paulo)</i>	
Recital de poesía femenina hispanoamericana resultado de un proyecto por tareas	284
<i>Ester Myriam Rojas Osorio (UNESP/ASSIS)</i>	
El Teatro en las clases de español: Lengua, cultura y expresividad.....	289
<i>José Maria Lopes Júnior (UFMG)</i>	
Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras. Espanhol Instrumental para a comunidade acadêmica da Universidade.	295
<i>Joziane Ferraz de Assis (UFF)</i>	
<i>Lucila Carneiro Gaudelupe (UFJF)</i>	
<i>Silvina Carrizo (UFJF)</i>	
Enseñanza de español a sordos como segunda lengua	302
<i>Leonardo Peluso (Universidad de la República)</i>	
Una Visión sobre: Formación de profesores de Lengua Española (L2) en la Región Fronteriza Brasil –Venezuela.....	308
<i>Leonor Nora Fabián Brãñez (UFRR)</i>	
Leyendas folclóricas en la enseñanza de español: cultura y afectividad de los alumnos	314
<i>Maria Jeslima Cahua Riera (UNICAMP)</i>	
Aproximações interdisciplinares e Ensino/Aprendizagem de E/LE	320
<i>Maria Paz Pizarro Portilla (Faculdade CCAA)</i>	
“La Edad de Oro en los niños”. Una experiencia con estudiantes brasileños, niños de Nuestra América.....	325
<i>Maria Teresita Campos Avella (Facultad de Unibrasil en Curitiba)</i>	
De fiesta: hacia una propuesta de unidad didáctica	332
<i>Marise Ramos Farias (Doctoranda por la universidad de Granada)</i>	
EaD como soporte para las clases presenciales	339
<i>Romilda Mochiuti (USP / UNICAMP/ PUC-SP)</i>	
La traducción en la enseñanza de ELE	345
<i>Vanise Leite Nunes (IBCH/ Casa de España RJ)</i>	
Acerca de niveles en la enseñanza-aprendizaje de ELE y criterios a consolidar en el caso de niveles intermedios	352

<i>Andrea C. Menegotto (Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET)</i>	
Verbos de cambio: considerações sobre o seu tratamento nos livros didáticos e nas gramáticas de Espanhol/LE	177
<i>Cesário Alvim Pereira Filho (Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC)</i>	
Afinal, existem “amigos” e “falsos amigos” nas línguas estrangeiras?	184
<i>Claudia Pacheco Vita (Universidade de São Paulo)</i>	
Los derivados de nombres de persona en las clases de E/LE	190
<i>Eduardo Tadeu Roque Amaral (USP, doctorado / UFTM)</i>	
A fonética e a fonologia do espanhol – um estudo das dificuldades dos alunos brasileiros.....	199
<i>Egisvanda I. A. S. de Lima (Doutoranda USP/Mackenzie/EnClave)</i>	
El Análisis de Errores (AE), una reflexión	205
<i>Ester Petra Sara Moreno de Mussini (PUCPR)</i>	
Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular	212
<i>Gisele Domingos do Mar (UNESP/Assis)</i>	
¿Subjuntivo: uno o dos modos verbales? Otra lanza por Bello	217
<i>Luizete Guimarães Barros (UFSC)</i>	
Estudo comparativo da entoação do espanhol/LE e do português do Brasil: estilo lido	224
<i>Maristela da Silva Pinto (PG-UFRJ / CPII)</i>	
Dicionário: alcance e limites.....	230
<i>Rafael Camorlinga Alcaraz (Universidade Federal de Santa Catarina)</i>	
La gramática de los clíticos del español y su adquisición por parte de aprendices lusohablantes	237
<i>Virginia Bertolott (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)</i>	
<i>María José Gomes (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)</i>	
Estudos sobre ensino e relatos de experiência	243
Aprendizaje de E/LE en tándem a distancia	244
<i>Ana Mariza Benedetti (UNESP-São José do Rio Preto)</i>	
La evaluación en los niveles intermedios.....	250
<i>Beatriz Gabbiani, Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay</i>	
Construindo um corpus de aprendizes de E/LE: a experiência do espanhol en el Campus	257
<i>Benivaldo José de Araújo Júnior (USP/FFLCH)</i>	
<i>Carlos Donato Petrolini Junior (USP/FFLCH)</i>	

<i>Marilene Aparecida Lemos (USP/FFLCH)</i>	
<i>Silvany Chong Reis Don Fai (USP/FFLCH)</i>	
La formación del profesor de Español para Fines Específicos	264
<i>Danielle Toledo Pereira (PUC/SP – APE)</i>	
La música: un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera	271
<i>Delia Hilda Ortiz (Casa de Cultura Latinoamericana - Ufal)</i>	
A produção escrita e o despertar da consciência lingüística em aprendizes de espanhol como língua estrangeira	278
<i>Erick de Aquino Santana (Pueri Domus Escola Experimental – Universidade de São Paulo)</i>	
Recital de poesía femenina hispanoamericana resultado de un proyecto por tareas	284
<i>Ester Myriam Rojas Osorio (UNESP/ASSIS)</i>	
El Teatro en las clases de español: Lengua, cultura y expresividad.....	289
<i>José Maria Lopes Júnior (UFMG)</i>	
Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras. Espanhol Instrumental para a comunidade acadêmica da Universidade.	295
<i>Joziane Ferraz de Assis (UFF)</i>	
<i>Lucila Carneiro Gaudelupe (UFJF)</i>	
<i>Silvina Carrizo (UFJF)</i>	
Enseñanza de español a sordos como segunda lengua	302
<i>Leonardo Peluso (Universidad de la República)</i>	
Una Visión sobre: Formación de profesores de Lengua Española (L2) en la Región Fronteriza Brasil –Venezuela.....	308
<i>Leonor Nora Fabián Bráñez (UFRR)</i>	
Leyendas folclóricas en la enseñanza de español: cultura y afectividad de los alumnos	314
<i>Maria Jeslima Cahua Riera (UNICAMP)</i>	
Aproximações interdisciplinares e Ensino/Aprendizagem de E/LE	320
<i>Maria Paz Pizarro Portilla (Faculdade CCAA)</i>	
“La Edad de Oro en los niños”. Una experiencia con estudiantes brasileños, niños de Nuestra América.....	325
<i>Maria Teresita Campos Avella (Facultad de Unibrasil en Curitiba)</i>	
De fiesta: hacia una propuesta de unidad didáctica	332
<i>Marise Ramos Farias (Doctoranda por la universidad de Granada)</i>	
EaD como soporte para las clases presenciales	339
<i>Romilda Mochiuti (USP / UNICAMP/ PUC-SP)</i>	
La traducción en la enseñanza de ELE	345
<i>Vanise Leite Nunes (IBCH/ Casa de España RJ)</i>	
Acerca de niveles en la enseñanza-aprendizaje de ELE y criterios a consolidar en el caso de niveles intermedios	352

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne os trabalhos selecionados dentro da linha dos Estudos de Língua Espanhola entre os que foram apresentados por ocasião da realização do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas, ocorrido entre 3 e 6 de setembro de 2006, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em sua quarta edição, o Congresso foi promovido pela Associação Brasileira de Hispanistas e realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras e pelo Setor de Espanhol da UERJ. A participação de pesquisadores e pesquisadores em formação (Mestrandos e Doutorandos) brasileiros e de outros países, das mais diversas áreas, mostrou que o Congresso se consolidou definitivamente como espaço representativo do hispanismo brasileiro.

O evento teve como principais objetivos a promoção de intercâmbios entre pesquisas vinculadas a universidades brasileiras e de outros países; a troca de experiências entre pesquisadores como forma de garantir o diálogo entre linhas e programas de pesquisa; assim como a busca de uma maior aproximação entre diferentes tendências teóricas na área do Hispanismo no Brasil e no exterior, tanto no que concerne aos estudos lingüísticos, quanto às diferentes linguagens e aos estudos literários.

Esta obra pretende oferecer ao leitor uma mostra das atuais pesquisas sobre o estudo da língua espanhola no âmbito do universo hispânico, desenvolvidas junto a essas universidades. Em seu conjunto, permite-nos contemplar, a partir de diferentes arcações conceituais, a imensa gama de problemas teóricos, metodológicos e de análise que compõem os objetos de interesse na área.

Dedicado à Língua Espanhola, este volume é resultado da contribuição de muitos pesquisadores que buscam aprofundar o conhecimento sobre os estudos lingüísticos, nas suas mais diferentes vertentes teóricas e metodológicas, que possam auxiliar os que atuam com a língua espanhola a melhor desempenharem suas funções profissionais.

O volume está dividido em quatro partes, com o objetivo de dar organicidade à publicação, visando facilitar sua consulta. Assim, o leitor pode encontrar os textos que correspondem às suas necessidades e interesses com maior facilidade. Os eixos temáticos organizadores são: Estudos pragmáticos e discursivos; Estudos sistêmicos; Estudos sobre ensino e relatos de experiência; Estudos sobre ensino e relatos de pesquisa. Os critérios para o agrupamento dos trabalhos foi de duas naturezas: o aporte teórico utilizado e a caracterização do relato. A partir do cruzamento

entre os dois critérios, organizamos os quatro conjuntos. Em virtude dessa proposta, alguns temas estão presentes em mais de uma parte, porém seu enfoque teórico ou a natureza de seu relato são apoiados em concepções diferentes de organização do artigo. No interior de cada parte, a ordem dos autores é alfabética.

O primeiro eixo reúne os trabalhos que têm no estudo discursivo e/ou pragmático o foco teórico de sustentação das análises. Entre eles, há os que se dedicam à designação e referência, às discussões sobre gêneros de discurso, à relações entre linguagem e trabalho, à análise de provas, a questões de identidade-subjetividade e interculturalidade, a relações de contraste entre línguas a partir da perspectiva pragmática.

O segundo conjunto de artigos caracteriza-se pelo foco na língua como sistema. São estudos voltados para análise de erros, nome, verbo, pronomes, estudos fonéticos, dialectológicos, lexicológicos e lexicográficos.

Quanto ao terceiro grupo, este reúne trabalhos voltados para o ensino de espanhol oriundos de relatos de experiência, isto é, são artigos que se dedicam a temas bem variados, como formação e trabalho do professor, ensino de escrita, de léxico, de leitura; analisam materiais e outros recursos de ensino; aproximam tradução e ensino de língua; dedicam-se a analisar interações em sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

Na quarta parte, os textos fazem referência a relatos de pesquisas voltadas para ensino a distância, formação do professor, ensino de língua para fins específicos, questões de interdisciplinaridade, currículo, leitura, tradução, gêneros de discurso, materiais e outros recursos.

A quantidade e a qualidade dos textos voltados para Língua Espanhola, que compõem este volume, são comprovação de uma mudança histórica na trajetória do Congresso. Avaliamos esse incremento como reflexo do crescimento do hispanismo brasileiro voltado para os estudos lingüísticos. Esperamos que o material disponibilizado pelos pesquisadores da área possa se constituir em referência para todos os que se dedicam ou se interessam pelos estudos lingüísticos, em particular aqueles que atuam como professores ou formadores de professores na área dos estudos hispânicos.

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (UERJ)

Cristina de S. Vergnano Junger (UERJ)

Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ)



Estudos Pragmáticos e Discursivos



La formación de la referencia para el nombre Lengua Española en los manuales de español como lengua extranjera

Ana Josefina Ferrari (PG Unicamp)

Este trabajo surgió inicialmente como una preocupación, una preocupación que acompañaba mis trabajos ya en el año 2000 cuando ingresé a trabajar en el curso de Letras de la Unioeste. En aquel momento intenté observar cómo era el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, cuales eran las propuestas que los diferentes teóricos proponían y cómo ellas se presentaban. Percibí entonces que cada una de las propuestas estaba fundamentada en un concepto particular de lengua y que, a partir de él, se elaboraba un edificio de teorías y de prácticas. Acompañando este conjunto de teorías y prácticas surgían los libros didácticos. Estos aparecían como uno de los elementos importantes que acompañaban, complementaban y vehiculaban las teorías y prácticas propuestas.

Por otro lado, como analista de discurso vengo observando los procesos de formación de referencia para los nombres desde el año 1997. En mis estudios observé que la referencia de un nombre no está dada por un objeto que se pueda tocar, palpar y ver, o sea, no existe antes, *a priori*, de mi discurso, sino que se forma a partir de los diferentes discursos que hablan de, sobre y con ella.

A partir de esas dos instancias que mencioné surgió este trabajo en el cual pretendo mostrar como se forma la referencia para lo que llamamos lengua española en los libros didácticos de español como lengua extranjera partiendo de los presupuestos de que a- Los libros didácticos traen un determinado discurso sobre lo que es la lengua, y; b- La referencia para un nombre (en nuestro caso Lengua Española) es formada a partir de los diferentes discursos que hablan de, sobre, con y por ella. El manual didáctico disponibiliza, trae para la escena una imagen o referencia de *la lengua* que se está aprendiendo y a partir de la cual el alumno enunciará.

El primer manual de Español que fue utilizado en Brasil fue el de Idel Becker. Ese manual traía consigo una visión de la lengua que comprendía un desarrollo natural de la lengua, una lengua que tenía un nacimiento, un desarrollo y una muerte parcial muchas veces, una visión que comprendía la "naturalidad" de la aparición de ciertos fenómenos lingüísticos que acontecían por su propia deriva o porque simplemente era así sin considerar cambios socio históricos, por ejemplo, además de una noción de que la lengua se aprendía "naturalmente," como los niños que aprenden a hablar



Con el tiempo otros libros fueron elaborados e importados a Brasil específicamente para la enseñanza de Español como lengua extranjera. La mayoría de ellos venían de España que tenía y tiene un mercado editorial bastante fuerte. La ventaja de esa llegada era el acceso a la lengua; la desventaja o crítica era que se borraba, se omitían casi por completo las diferencias entre los modos de hablar de otros países hispanohablantes, los de América específicamente. Cuando estas diferencias aparecían eran marcadas ora todas juntas en un capítulo ora como notas de pie de página donde se las mostraba como una “curiosidad”. Se transmitía, básicamente, un modo de hablar que recordaba alguna región de España (ya que la diversidad dentro de la propia península Ibérica ni siquiera era mencionada: diferencias entre el norte y el sur, etc.) una lengua imaginaria, que producía discursos y provoca fantasías sobre la lengua como el que nos señala Celada 2002.

Uma língua fantástica, projetada pela fantasia do brasileiro, língua que torna (ou tornava possível) a pergunta contida no enunciado em que se apóia a determinação de nossa primeira cena: “Estudar espanhol?? Precisa mesmo? . (CELADA, 2002 p.45)

Con el pasar de los años y la apertura político-económica que significó el MERCOSUR, este panorama fue cambiando paulatinamente, gracias a innumerables críticas hechas por profesores de español que se veían muchas veces forzados a producir enunciados, reproducir pronunciaciones o utilizar pronombres que les resultaban extraños^a. Por otro lado, los libros de español estaban dirigidos a cualquier persona que no fuese hispanohablante, lo que traía serias consecuencias para los alumnos brasileños que precisaban de una especificidad en la enseñanza dado el contacto entre las dos lenguas y las características similares que hay entre ellas. Este aspecto en particular dio como fruto muchísimas investigaciones sobre la semejanza de las lenguas, cómo enseñar español para hablantes de portugués, cómo trabajar con heterotónicos, heterosemánticos, como se daban los procesos de fosilización entre las principales. Estos estudios tienen su continuidad y su progreso con las nuevas generaciones de profesores de español graduados en las universidades brasileñas.

Llegamos al día de hoy en que la producción de material didáctico sufrió cambios considerables. En lo que a Brasil se refiere, podemos observar que el espacio otorgado hoy en día a las variedades de español aumentó en algunos libros y también observamos que hubo un retroceso del espacio que ocupaba España en el libro didáctico, como principal po



seedora de la sabiduría de la lengua. Hoy circula ampliamente el discurso de que todos hablamos bien en español y que no hay poseedores de una variedad correcta de la lengua^b, aunque , en algunos espacios, todavía resuenen discursos que afirman lo contrario. Por otro lado hay una serie de libros producidos especialmente para Brasil lo que nos habla de la consideración de la especificidad de la relación entre el portugués de Brasil y el español.

De todas maneras, a pesar de los progresos evidentes en lo que se refiere a la concepción de lengua adoptada a través del tiempo por los manuales de español más conocidos (y reconocidos), continuamos observando algunos elementos que no son considerados y la serie de efectos que esto provoca. Es por este motivo que procederemos a un pequeño análisis para ilustrar o exponer lo que decimos.

Vamos a analizar, por lo tanto, la presentación y algunos ejercicios del libro del alumno del libro Español Sin Fronteras Edición reformulada 2003. En su introducción , las autoras del libro afirman lo siguiente:

Aprender una lengua es abrir una puerta y descubrir muchos mundos – mundos sin fronteras, que nos hermanan y nos enriquecen con su diversidad cultural.

Por el amor que tenemos a esta lengua y porque, una vez más, creemos en el fruto de este trabajo, te invitamos a hacer un recorrido con Español sin fronteras y a abrir puertas que te llevarán a un mundo de ideas, a conocer culturas, a la diversión, a la modernidad, a la reflexión y al crecimiento interior.

Toda evolución se da a través del aprendizaje, del acierto y del propio error. “Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”-Eduardo Galeano.

Que el aprendizaje siempre esté relacionado al placer – placer del descubrimiento por el alumno y placer del profesor en alcanzar su meta.
Las autoras

Comenzaremos resaltando que hay una idea, un presupuesto que está en funcionamiento a lo largo de todo el texto y que se cristaliza en el enunciado de la presentación. Se afirma que “aprender una lengua es abrir una puerta” si hay una puerta para abrir al aprender es que hay espacios a ser abiertos, espacios ya existentes y todavía no alcanzados y al cual sólo se accede a través del manual didáctico. Hay un conjunto de elementos que deben ser “sabidos”, “aprendidos”. Podemos observar en la primera línea de este texto que se concibe la lengua como un conjunto de elementos que son colocados a disposición por el libro. Esta



idea es reafirmada más adelante cuando las autoras dicen: *te llevarán a un mundo de ideas, a conocer culturas, a la diversión, a la modernidad, a la reflexión y al crecimiento interior*. Se apela en esta sucesión de elementos a un modo de observar la lengua y el acceso a ella como aquellas “cosas a saber”. Además, si pensamos en el modo de determinación de la referencia de un nombre podemos observar en esta sucesión una determinación clara de lo que es entendido por lengua por las autoras, de modo que La Lengua = mundo de ideas – conjunto de ideas; Cultura – conjunto de costumbres; Diversión – conjunto de prácticas lúdicas; Modernidad- conjuntos de modos de ser; Reflexión – conjunto de modos de pensar; Crecimiento interior. – conjunto de modos de crecer. La lengua ya no aparece como un sistema cerrado y si como un conjunto de cosas a saber, un conjunto de cosas a saber tan grande que llega a ser inaprehensible o inaprehensible. El movimiento que propone la introducción es opuesto al de las teorías estructuralistas que afirman que la lengua es un conjunto cerrado de elementos y reglas para su combinación.^c

El libro didáctico ofrece enseñar una lengua que considera de la siguiente manera: una lengua constituida de costumbres, prácticas, modos de ser, pensar, crecer. Existen una serie de conocimientos *a priori* y sobre los cuales el alumno no puede intervenir sino que está destinado a ellos a partir del conocimiento de la lengua, del acceso a ella. Existen, de acuerdo con el libro, esos modos de decir y de pensar, esos que el libro ofrece para enseñar, de modo que el alumno enunciará como el libro propone, simplemente porque a partir de este enunciado del libro se propone a la lengua como siendo ese conjunto de sentencias que ya mencionamos, ya dichas. De esa manera, el proceso a partir del cual se puede aprender la lengua es un proceso de apropiación duna serie de estructuras pre-existentes, de modos de decir pre-dichos y que se aprenderán a partir de el libro. Ahora nos preguntamos, ¿dónde está el alumno en todo este proceso? ¿Cuál es la posición que se le otorga , que se le destina? ¿A partir de dónde el alumno enunciará? ¿En qué lengua?

Creemos, a partir de nuestros análisis, que el alumno que utilice este libro enunciará a partir de la lengua española que está siendo dibujada en el cuerpo del libro.(Ver Anexo I)

Nos llaman siempre la atención las primeras páginas de los primeros volúmenes de libros de español. Consideramos que en ellas hay gestos que se inscriben en lo simbólico y a partir de los cuales se dibujan los márgenes de lo que el mismo libro considera como lengua. Estas primeras líneas contribuyen a fundar una memoria sobre la lengua que muchas veces reforzará un pre-construido.^d



En el anexo 1 se observa que está siendo abordado el sistema pronominal de la lengua y el uso formal e informal de la misma. En esta pequeña muestra podemos ver que la diversidad es tratada, está siendo trabajada pero detengámonos un momento y veamos cómo.

Aunque observemos que en ella hay un intento de observar o considerar la diversidad, la heterogeneidad lingüística del español observamos que es un intento fallido ya que es totalmente parcial y repite el intento de homogeneizar la diferencia en si misma. Ese intento de homogenización se puede observar en las regiones a las que se le atribuye el uso pronominal especial: sólo Argentina y sólo Chile. Es un versión extremadamente simplificada y que no es explicada o ampliado a continuación. «Los usos del tu y del vos como pronombres sujeto de segunda persona del singular son mucho más amplios y trascienden una simple división regional o territorial. Diferentes estudios de dialectología mostraron que muchas veces su uso se encuentra relacionado con variables de tipo social, como sucede en Chiapas, El Salvador, Honduras, Nicaragua. donde la presencia del pronombre es marca de clase social, o sea, generalmente las personas de menos recursos usan el vos. Lo mismo sucede con el uso de ustedes. En el libro se coloca como que su uso se remite a Chile, pero sabemos que su uso se extiende a toda América hispánica y que el uso de vosotros se restringe algunas regiones de España ya que en el Sur de España se utiliza en muchos lugares el ustedes, es más es de ese modo que él llegó a España como lo afirmó el famoso dialectólogo Lope Blanch.

Podemos pensar que la simplificación de los datos que surge en esta página es un error. Podemos pensar en que fue una simplificación que intenta tornar accesible el texto para alumnos de la enseñanza básica. Preferimos pensar y analizar ese detalle como un síntoma. Un síntoma de que hay un proceso de homogenización funcionando y que contribuye para la constitución de la referencia de la lengua española como un cuerpo cerrado y homogéneo constituido por palabras que se combinan entre si. Un refuerzo de esta afirmación se encuentra en la misma página cuando, al conjugar el verbo estar sólo se lo conjuga con los pronombres más “tradicionales” y no es “dicho” en los modos que podemos observar como “marginales” o sea , la conjugación del vos no aparece.

Otro ejemplo que refuerza nuestra tesis está en el libro como un todo que nos transmite una serie de enunciados, palabras, frases cortas. Celada 2005 comentando lo afirmado por Mannoni nos dice:

El sujeto implícito en tal concepción (la de que la principal diferencia entre el español y el portugués se encuentra a nivel lexical) es el de que



cada uno de nosotros, sujetos del lenguaje que, por efecto del imaginario que nos lleva a creer que tener acceso a una lengua es “tener acceso a las palabras”, nos creemos capaces de alcanzar se “ dominio” mediante el de su vocabulario(1982:84). Según este imaginario, como explicita el propio Mannoni, el universo del lenguaje coincide, como de derecho, con el universo de las cosas, inclusive con aquellas que, sin existir, tienen tal estatuto. Tal imaginario tiende, pues, a “reducir la lengua y el lenguaje a una nomenclatura, a privilegiar lo lexical, a buscar el sentido del lado de los referentes.”(cfr. Id:79)

Este es el gesto que se repite en el libro que estamos analizando el cual asume esta concepción de lengua y de aprendizaje de una lengua y que, a pesar de que en él oímos el eco de los discursos que dicen que debe considerarse la diversidad de la lengua española, él continúa repitiendo el gesto que la repite homogénea. Pero ¿por qué se da este fenómeno?

Grigoletto 2003 concluye en su análisis de libros didácticos de inglés lo siguiente:

Assim, o livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro com aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. (Grigoletto; 2003:360)

El lugar de la diferencia, el marcar la diferencia dentro y fuera de la lengua se constituye como un problema para el libro didáctico que muestra, generalmente, sociedades en las que las personas no tienen problemas, sociedades “Clean” limpias de conflictos de todo tipo, hasta lingüísticos, en la que las cosas se dicen de solo una manera.

Grigoletto nos dice algo que podemos pensar:

O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções de identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irreduzíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas. (op.cit. :360-361)



Para concluir este trabajo voy a apropiarme momentáneamente de las palabras de Maite Celada. Ella dijo en su texto “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia”

“ aprender una lengua implica que esta será tomada en redes de memoria, dando lugar a filiaciones identificadoras y no meramente a aprendizajes por interacción. Evitamos así una identificación con la ilusión de que cada uno de nosotros que, como sujetos pragmáticos, urgidos por una imperiosa necesidad de homogeneidad lógica, enfrentamos una lengua como un conjunto de cosas-a-saber que expresa un mundo semánticamente estabilizado. (Celada; 2005:93)

Creo que es interesante que pensemos en lo que Maite Celada nos trae en el momento de producir nuestros materiales, en el momento de elegirlos y en el momento de presentárselos a nuestros alumnos.

Referências Bibliográficas

CELADA, M. E GONZÁLEZ N. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: Sedycias, J. *O ensino do espanhol no Brasil*, Ed. Parábola, São Paulo 2005

O español para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese doutorado IEL Unicamp Orientadora Eni Orlandi Campinas 2002

FERRARI, A. A constituição do sujeito nas aulas de espanhol como segunda língua In Ensaios de Língua e Literatura Hispanoamericana. Ediunioeste, Cascavel 2003

Por uma abordagem discursiva do ensino de segundas línguas In Ensaios de Língua e Literatura Hispanoamericana. Ediunioeste, Cascavel 2003

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades In : Coracini, M. J. *Identidade e Discurso* Ed. Unicamp , Campinas 2003

GARCÍA, M. E DE LOS ANGELES, J.. *Español Sin Fronteras: curso de lengua española* Vol. 1 Edición reformulada Ed. Scipione São Paulo 2002



Anexo

Notas

1. En Argentina, principalmente en la región de la Plata, se usa vos, y no tú.
Ejemplo: Tú sabes. (Español)
 Vos sabés. (Argentino)
2. En Chile se usa ustedes por vosotros.
Ejemplo: Vosotros sabéis. (Español)
 Ustedes saben. (Chile)
3. Don se usa con el nombre.
Ejemplo: Don Pablo y Don Fernanda son primos.
4. Señor se usa con el apellido.
Ejemplo: El señor Borges es escritor.

B. Verbo estar – presente de indicativo

yo	estoy
tu	estás
ella / usted	está
nosotros / nosotros	estamos
vosotros / vosotros	estáis
ellos / ellas / ustedes	están

Notas

- a *Es común escuchar la queja de muchos profesores argentinos o uruguayos que afirman que cuando trabajaban en Institutos de enseñanza de español les reprimían el uso del vos y del ustedes, viéndose obligados a hablar de un modo más “castizo” y menos “...” con el pretexto de no confundir a los alumnos.*
- b *Se difunde ampliamente que “todos hablamos bien en español” y que no hay una variedad dominante. De todas maneras, este discurso termina contradiciéndose cuando se observan ciertas prácticas relacionadas con la enseñanza del uso de la lengua.*
- c *De todas maneras, el punto está en buscar la justa medida y creo que este es nuestro objetivo. O sea, ni la lengua es un sistema finito de elementos y estructuras ni es un sistema infinito de gestos, miradas, palabras, reglas, modos de decir, etc.. En realidad lo que está en juego es el concepto de enseñanza aprendizaje de una lengua. Este proceso es un proceso de aprensión solamente, o es un proceso de confrontación de subjetividades, o es un proceso de subjetivación donde el alumno se constituirá como sujeto en otra lengua y enunciará y se enunciará en/ con otra lengua. De acuerdo con la línea de trabajo que se elija tendrá que ser la propuesta.*
- d *Esa imagen que se crea en estas primeras páginas será la que funcionará durante mucho tiempo en la enseñanza del alumno de español y que será la que trae una idea pre-existente de lo que sea la lengua española.*



Trabajar con titulares: un llamado instigante

Beatriz Adriana Komavli de Sánchez (UERJ)

La presente exposición que rescata el trabajo con titulares en la enseñanza del Español como LE, es el resultado de un desdoblamiento posibilitado por una disertación de Maestría en Lingüística defendida en 2006 en la UERJ/FAPERJ. En esa pesquisa el análisis de los títulos de materias informativas de periódicos se mostraron muy productivos en la medida en que, no sólo dieron visibilidad a determinados aspectos, en detrimento de otros, sino que anticiparon algunos resultados que se confirmaron posteriormente en el recorte efectuado.

En este breve trabajo intentamos articular las contribuciones de varios autores, entre ellos Charaudeau (1983), Ferreira Dias (1996) y Maingueneau (2001) teniendo en cuenta la configuración lingüística de los títulos, su organización lingüístico-discursiva y su aspecto semántico entre otros.

Muchas producciones humanas poseen títulos, una obra literaria, un cuadro. La importancia de los títulos periodísticos (en adelante titulares) reside en el hecho de ser ellos el primer elemento textual con el cual el lector tiene contacto, independientemente del soporte o medio. (Re)construyen discursivamente acontecimientos sociales y condensan juicios, más o menos explícitos, de valores que determinan normas colectivas.

En el quehacer periodístico los titulares son considerados una síntesis de los aspectos más específicos y relevantes desarrollados en el cuerpo de la materia. Identifican y anuncian los objetos-de-discurso: los actores sociales envueltos –sujeto activo o agente y sujeto pasivo (víctima), la acción, el efecto, las circunstancias, el lugar. Su importancia también radica en el hecho de que funcionan para el lector como elemento motivador para enfrentar la lectura del texto, orientándola. Por esos motivos los titulares han sido objeto de estudio de diversos abordajes: el interaccionista, el discursivo, el sociolingüístico, etc.

Como toda producción humana, dentro del ámbito periodístico los titulares tienen una historia. Según Gomis (*apud* FONTCUBERTA, 1993, pp. 117-118) los primeros diarios, diferentes en formatación a los actuales, no poseían titulares escritos. Las novedades eran anunciadas brevemente y de modo oral por viajeros o vendedores. Es en el siglo XX, en los Estados Unidos que surgen sus predecesores en forma de rótulos, de etiquetas cuya función era ordenar y clasificar por temas, como afirman Garst y Berstein (*apud* FONTCUBERTA, 1993, p.118). Según esos autores, los titulares tal como actualmente los conocemos hicieron su aparición a partir



de la lucha por la independencia en Cuba en 1898 y se consolidaron en la primera guerra mundial.

El acto de titular implica un desafío de síntesis y de creación enormes, en la medida en que se encuentra sometido a coerciones espaciales muy rígidas. Además de eso, debe seguir normas de redacción apuntadas en los manuales de estilo de cada publicación. En el medio periodístico se afirma que “el presente es la regla de oro” una vez que, generalmente, los verbos se encuentran en forma activa y en tiempo presente. Esa estrategia visa a la producción del efecto de actualidad. A respecto de la tarea del escritor de titulares, Garst y Berstein opinan que éste “está embarcado en una especie de juegos de palabras en el que no sólo intenta construir grandes ideas en pequeños espacios, sino también vestirlas con hermosos ropajes” (*apud* FONTCUBERTA, 1993, p.127).

Los titulares asumen, en determinadas circunstancias, una cierta autonomía en relación al cuerpo de la materia que encabezan. Tal es el sentido de verdad que construyen que muchas veces podemos conformar una imagen de la actualidad a partir sólo y exclusivamente de la rápida lectura de los titulares (independientemente del medio o soporte).

Los componentes de los titulares en la prensa son tres. La parte principal, llamada en español ‘cabeza’ que relata la noticia. Ya el antetítulo y el sumario complementan la información y la explican. En ellos, en general, aparecen los motivos u otros datos circunstanciales. También por ese motivo tienen más cantidad de palabras. Resaltamos que, sobre todo los titulares, poseen una imagen, un tamaño, un color determinados. Esos aspectos tipográficos son objeto de mucho análisis por parte de los editores. Del éxito de su llamado instigante depende el consumo de la información y, consecuentemente, la venta del periódico.

Antes de presentar nuestro pequeño recorte, deseamos destacar que la denominada prensa amarilla y la modilidad de noticia informativa conocida como *fait-divers* a explotan una situación de cúmulo. El cúmulo, figura de la retórica, apunta una contradicción extrema entre lo que se espera y aquello que efectivamente ocurre, y su estudio “permite comprender porqué la muerte de 50 niños en el incendio de un circo causa más impacto que la muerte por hambre de 500 mil niños, en un año”^b (LAGE, 2002, p. 47). Ese tipo de materias indicadas se proponen simultáneamente engañar y revelar. Revela contradicciones sorprendentes y engaña en la medida en que el titular de primera plana presenta una antítesis que oculta información. El lector deberá proseguir con la lectura para comprender y/o confirmar la ambigüedad lanzada. Además de estos recursos, la prensa sensacionalista, a fin de exacerbar las emociones



del público lector, apela a jergas, repeticiones, uso de aumentativos y diminutivos, rasgos del registro oral, léxico con connotaciones obscenas, sexuales, injuriosas, etc.

A seguir, presentamos como soporte y a efecto ilustrativo, 20 titulares seleccionados de 4 periódicos, 2 españoles (*El Mundo* y *Estrella Digital*^e) y 2 argentinos (*Página 12* y *Crónica*). Los titulares fueron extraídos de las secciones sociedad/nacionales y policiales durante la primera quincena de julio de 2006.

- (1) "A pagar por el apagón". (*Página 12*, 12/07)
- (2) "Sin rulos pero con grandes riesgos". (*Página 12*, 12/07)
- (3) "Lo único que sigue firme son las dudas". (*Página 12*, 12/07)
- (4) "Soñar con los angelitos". (*Página 12*, 09/07)
- (5) "Tierra del Fuego quedó aislada por las lluvias y el deshielo". (*Página 12*, 02/07)
- (6) "La misma arma, las mismas balas, el mismo identikit". (*Página 12*, 13/07)
- (7) "Mataron a un chapista porque hacía ruido en hora de siesta". (*Crónica*, 14/07)
- (8) "Asaltó una oficina, robó el dinero y fue detenido". (*Crónica*, 15/07)
- (9) "Delincuente murió al tirotearse con la policía tras robar un cuadriciclo". (*Crónica*, 12/07)
- (10) "Alumna atacó con un cuchillo a su compañera". (*Crónica*, 12/07)
- (11) "Los trabajadores de los parquímetros 'okupan' Clara del Rey". (*El Mundo*, 12/07)
- (12) "Hallan dos cadáveres en 1 cayuco con 50 inmigrantes en Tenerife". (*El Mundo*, 08/07)
- (13) "Cuatro detenidos por estafar 90.000 € a una mujer con billetes tintados". (*El Mundo*, 08/07)
- (14) "Muere un obrero al caerle encima el techo de una nave en Loeches". (*El Mundo*, 05/07)
- (15) "Fallece el bebé de gorila". (*El Mundo*, 12/07)
- (16) "Reabren la playa de San Juan donde un pez hirió grave a una niña al morderla en la mano". (*Estrella Digital*, 15/07)
- (17) "Detenidos 3 jóvenes que provocaron 6 incendios en Madrid y los grabaron en sus móviles". (*Estrella Digital*, 15/07)
- (18) "Detienen a un hombre acusado de degollar a su pareja en Gijón". (*Estrella Digital*, 15/07)
- (19) "Mueren tres personas en Tenerife al caer en picado la avioneta



en la que viajaban". (Estrella Digital, 15/07)

(20) "Detenido en Barcelona un antiguo profesor de gimnasia por abusar de menores durante 11 años". (Estrella Digital, 15/07)

En lo que respecta a la configuración lingüística estos enunciados se presentan con una fachada de neutralidad, generalmente en forma de asertivas constativas que dicen respecto a acontecimientos del mundo real, independientemente del enunciador periodista y del enunciatario lector. Pueden presentar construcciones activas que corresponden al modelo clásico, esto es: *sintagma nominal (sujeto activo) + verbo + sintagma nominal (sujeto pasivo u objeto)*. Generalmente también presentan sintagmas circunstanciales de lugar, tiempo y/o modo. Ejemplo de ello son: (10), (13), (16), (18) y (20). Ya en las construcciones resultantes el aspecto enfatizado es el término o resultado de un proceso activo como en (5), (9), (12), (14), (15) y (19).

Algunos casos no se encajan en esa división y parecen describir situaciones, los actores sociales no están indicados, motivo que despierta la curiosidad del lector como en (1), (2), (3), (4) y (6). El titular (6) presenta una estructura triádica de nombres y del adjetivo demostrativo "mismo" que inducen a una conclusión en relación a la identidad, en ese caso, de un objeto-de-discurso que se construye. Una situación semejante, con tres segmentos verbales, puede ser apuntada en (8).

Los actores sociales del acontecimiento, tanto el agente como la víctima, en estas secciones del periódico, están generalmente identificados de manera imprecisa. Resaltamos que tanto el sujeto activo como el sujeto pasivo también pueden ser no humanos, como en (5), (15) y (16). En muchos casos, uno de los términos, sea el agente o sea la víctima ^d, no están identificados, lo cual genera una incertidumbre y una expectativa en el lector. Ejemplo de ello son los titulares (7), (11), (12) y (17).

En lo que se refiere a los tiempos verbales observamos una mayor incidencia del presente y del pretérito indefinido del indicativo. No obstante, constatamos casos de elipsis (2) y (6); de verbo en infinitivo (4) y en función imperativa, como en (1).

Desde el punto de vista de la argumentación, los titulares se tornan instigantes en la medida en que provocan interrogantes, sugieren ideas o levantan dudas, especialmente en las relaciones de causa-efecto. Esa relación puede estar explicitada (13). Sin embargo, no debemos confundir causa con motivación pues, en general, es el lector quien construye sus hipótesis (10) y (17). La causa puede ser el acaso o una fatalidad (5), (14), (15), (16) y (19). En otros casos se explotan las situaciones de cúmulo, o



sea, la desproporción entre el efecto y la causa presentada, tal como en (7) y (9). La ambigüedad no necesariamente tiene que limitarse a la relación de causa-efecto, puede estar marcada por una conjunción adverbial (2) o pasar por la contraposición entre un adjetivo y un nombre (3).

En cuanto al contenido semántico, este varía en función de la sección del periódico a ser trabajada. En nuestro caso se trata de la actualización del mundo de la fatalidad, de los crímenes, de la muerte y destrucción.

Resaltamos que los aspectos indicados pueden ser adaptados a diversos segmentos y públicos e, inclusive, a otras lenguas, entre ellas la materna. A parte de la clásica actividad de relacionar el titular a trechos de materias informativas, sugerimos los siguientes desdoblamientos que pueden ser explorados en clase, siempre teniendo en cuenta los objetivos e intereses del alumnado:

- ◆ trabajar la relación entre texto e imagen (en el caso de que existan fotos, esquemas, gráficos);
- ◆ confeccionar cuadros identificando los objetos-de-discurso: agente, acción y víctima;
- ◆ agrupar titulares que presenten estructuras semejantes;
- ◆ analizar el cuerpo de las materias a fin de verificar el tratamiento y desarrollo de cada aspecto anunciado en los titulares, como por ejemplo: omisiones, redundancia, oposición, etc;
- ◆ crear paráfrasis lexicales de los objetos-de-discurso y analizar los efectos que se producen en el lector;
- ◆ producir textos a partir de titulares;
- ◆ observar, inferir, el perfil de un determinado periódico y de su público lector;
- ◆ crear titulares a partir de la lectura y análisis de materias informativas periodísticas.

Concluimos remarcando que los titulares por más que se presenten con una 'cara de objetividad' potencian determinados efectos en el lector en la medida en que muestran de manera condensada juicios de valor. Ellos 'interpelan' ° al lector. Nos remiten a un mundo reglado y a sus desvíos. Son instigantes sobretodo por lo que en ellos falta en términos informativos, por la relación que es sugerida, porque despiertan dudas, por lo insólito de la situación que provoca interrogantes y que incita a la lectura de la materia informativa. Por todo lo mencionado consideramos su aprovechamiento en clase muy productivo visto que su análisis puede revelar estrategias enunciativas sorprendentes.



Referências Bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick. "1. A propos du genre information – Les titres à scandale ou le contrat d'insolite". In: *Langage et discours –Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Francia: Hachete, 1983, pp. 101-117
- CRÓNICA www.cronica.com.ar
- DIAS, Ana Rosa Ferreira. *O discurso da violência –as marcas da oralidade no jornalismo popular*. SP: Cortez, 1996, 178 p.
- EL MUNDO www.elmundo.es
- ESTRELLA DIGITAL www.estrelladigital.es
- FONTCUBERTA, Mar de. *La noticia –pistas para percibir el mundo*. España: Paidós, 1993, 157 p.
- LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. SP: Pontes, 2002, 82 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. SP: Cortes, 2001, 233 p.
- PÁGINA 12 www.pagina12.com.ar
- PEDROSO, Rosa N. *A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista*. SP: Annablume, 2001, 140 p.
- SÁNCHEZ, Beatriz Adriana K. de. "A construção da criminalização no jornal: uma abordagem discursiva". *Disertación de Maestría en Lingüística UERJ/FAPERJ*, 2006, 161 p.

Notas

- a *De acuerdo con Lage (2000), el fait-divers se basta a sí mismo, informa acontecimientos que no presentan desdoblamientos y no requiere por parte del lector conocimiento previo de alguna área, como economía o política.*
- b *Traducción nuestra.*
- c *Este último es de edición digital y se presenta al público como 'el primer diario electrónico en español'.*
- d *Resaltamos que, generalmente, la identidad de la víctima no es revelada por cuestiones legales que visan a proteger su integridad. Observamos también en nuestra pesquisa (2006) que en los titulares que anuncian noticias sobre crímenes popularmente conocidos como de 'guante blanco' hay un apagamiento de la víctima, esto es, no hay marcadores lingüísticos y ella debe ser inferida por nuestro conocimiento de mundo del patrimonio público afectado.*
- e *En el sentido que Althusser le da al término en su famosa obra Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan. Argentina, Buenos Aires: Nueva Visión, 1970/1988, pp. 52-58.*



O imaginário em torno das nomeclaturas espanhol e castelhano, e suas marcas sintomáticas nos enunciados de alguns agentes educativos

Cecília Botana (UFF/ bolsista da FAPERJ)

O texto que apresentamos ao leitor é um recorte de algumas das idéias expostas na nossa dissertação de mestrado em torno da dualidade espanhol-castelhano. Na nossa experiência como professores argentinos de língua espanhola (LE) no Brasil, desde 1996, em diversos cursos de idiomas do Estado do Rio de Janeiro, temos detectado a existência, no país, de um imaginário social diferente para cada uma das nomenclaturas que se utilizam para denominar a língua espanhola. A saber: espanhol e castelhano.

É precisamente a existência dessa dualidade *espanhol-castelhano* a que tem feito com que os alunos se nos aproximassem em diversas ocasiões com o intuito de saber que língua nós, professores hispano-americanos, falávamos e, portanto, que língua lhes seria ensinada: espanhol ou castelhano? Esta pergunta faz evidente por si só que, para o aprendiz, esses termos não designam o mesmo objeto. Isto ocorre, segundo as nossas próprias observações e as experiências relatadas por colegas nativos de diversos países, quando o professor hispano-falante é procedente da América Hispânica. Neste caso, os professores vêm-se na obrigação de dar mostras contundentes de que o seu *castelhano* é tão *espanhol* quanto o *espanhol* que falam na Espanha. A explicação a este fenômeno, segundo temos detectado, residiria no fato de no Brasil utilizar-se o termo *espanhol* para designar a variante de *prestígio*, o espanhol *correto*, *puro*, *em suma*, o *européu*. Ao contrário, o termo *castelhano* seria utilizado para designar a variante *hispano-americana*, isto é, o espanhol impuro que descompõe a língua oficial.

O medo de aprender a língua *errada* que existe por trás dessa pergunta delata a existência de discursos preconceituosos que tem a sua origem em diversas construções ideológicas sobre o que é *espanhol* e *castelhano*, e, portanto, sobre o que é *língua espanhola*.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos um estudo de campo direcionado aos cursos de idiomas do Estado do Rio de Janeiro. O corpus de trabalho foi composto de questionários mistos aplicados a 9 professores de língua espanhola, 9 estudantes dessa língua e 3 coordenadores de cursos de espanhol. O total de respondentes foi dividido em três partes iguais, isto é, por curso de idioma onde o questionário foi aplicado.



O nosso trabalho ficou inserido na área da Linguística Aplicada Crítica postulada por Pennycook (2004) e Rajagopalan (2003), e se serviu do marco teórico da Análise do Discurso (AD), tanto na escolha do questionário como do dispositivo discursivo, quanto na análise dos depoimentos recebidos.

Compartilhamos com Daher, Sant’Anna e Rocha a concepção de questionário em tanto “dispositivo de produção de textos” e “produção situada sócio-historicamente” (2004, p.1).^a Estas definições permitem-nos ver os questionários como um maravilhoso ponto de partida para a elaboração de um tecido de significações cuja matéria prima são os efeitos de sentido que os textos produzidos pelos informantes em resposta às perguntas apresentadas, fazem circular.

Cada entrevistado atualiza, mesmo sem perceber, saberes pré-construídos seja através de “textos que foram regularmente produzidos (...) em outros momentos/espacos” por eles próprios (DAHER et alii, Op. Cit, p. 10), seja pela “captação de outras vozes” (Idem, p. 1) sobre o tema que trata o questionário. Partimos da base, portanto, de que todo o que é dito através dos questionários por parte dos informantes, já foi dito anteriormente, isto é, já foi atualizado por esses mesmos informantes (ou por outros) em outras situações discursivas. Foi, pois, no intuito de tentar atualizar essa *memória* que resolvemos “interpelar discursivamente” (Idem, p. 1) estudantes, professores e coordenadores.

Entretanto, nesta oportunidade centraremos a nossa atenção unicamente no questionário aplicado aos alunos, e especialmente na questão 2, por considerar que dela se depreende o cerne da problemática tratada neste trabalho. A questão 2 se subdivide em duas partes, procederemos aqui à análise da primeira, cuja formulação era: *O que é castelhano para você?*

E eis aqui algumas das respostas: *É um dialeto falado em algumas cidades espanholas; Idioma falado no reino de Castilla que se transformou em padrão depois da unificação da Espanha; Tem origem em Castilha. A meu ver remonta ao primórdio da língua espanhola, que também sofreu influências do árabe, latim e outros idiomas; Castellano es la lengua de Castilla una das que se hablaba hasta se formar el Español.b; Castelhana é um tipo língua que tem como origem o espanhol O castelhano possui a mesma raiz do espanhol, porém com algumas “gírias” que os diferem; É a língua falada na Argentina. É o mesmo que espanhol só que com sotaques e algumas palavras diferentes; A língua falada na Argentina, pouco diferente do espanhol; mas não pode ser considerada a mesma coisa.*

Deste conjunto de respostas há vários aspectos interessantes para serem destacados. Para falar do primeiro deles, gostaríamos de remeter



à teoria da Enunciação de Benveniste que nas palavras de Indursky (1998, p.9) se baseia nas “marcas da atividade do homem na língua”. Para Benveniste (Apud Idem, p. 9), a língua apresenta mecanismos que permitem que uma pessoa possa se apossar de seu papel de locutor e, por isso mesmo, do seu dizer. Ao dizer EU, o sujeito implicitamente entende que existe um não-Eu, ou seja, um TU, como interlocutor.

Tomamos, então, esta noção de *marcas na linguagem* da Teoria da Enunciação de Benveniste para analisar o grau de comprometimento do respondente com o dito nas respostas registradas, mas em contrapartida, adotamos a noção de *interlocutores que Indursky retoma de Pêcheux* (1969), para quem os *interlocutores* são “sujeitos historicamente determinados” (INDURSKY, Idem., p. 11).

Aderimos, também, à noção de sujeito descentrado, perpassado pelo inconsciente e pela ideologia, ao contrário de Benveniste, quem considera o sujeito um ser consciente e dono de seu dizer (Cf. INDURSKY, Idem, p. 11).

Esclarecidos estes pontos, procedamos à análise do corpus. Parecemos mais do que evidente, no conjunto de respostas enumerado, a forte presença da impessoalidade, isto é, a ausência do EU que se apropria do seu enunciado. A formulação das respostas se assemelha mais a transcrições de definições dicionarizadas, dados enciclopedistas, verdades absolutas, axiomas, do que uma opinião pessoal sobre um assunto. Não esqueçamos, além do mais, que a pergunta apresentada dizia: *O que é o castelhano para você?*, dando espaço a uma resposta pessoal.

O uso da forma impessoal nas respostas deu lugar à denegação, por parte do EU, de sua responsabilidade pelo dito no enunciado. Abre-se na denegação a brecha necessária no discurso, para a entrada da heterogeneidade, isto é, da “palavra dos outros (...) inevitavelmente (...) ‘habitada’, ‘atravessada’, pelos discursos pelos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (BAHKTIN apud AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26 - 27).

A ausência de marcas pessoais nos enunciados são amostras da heterogeneidade constitutiva dos discursos dos respondentes. As respostas enciclopedistas dos entrevistados parecem saberes instituídos e transmitidos de geração em geração por outros interlocutores. O aluno, na tentativa de *ser disciplinado, obediente*, em suma, *um bom aluno*, testa uma resposta indiscutível e, por isso mesmo, impessoal, achando, nas palavras de Indursky (Op. Cit, p. 11). “que domina o que diz mas (...), de fato, é determinado, sem se dar conta, a dizer o que seu lugar na formação social impõe que seja dito”. Alimenta-se desta forma, como diz Authier-Revuz (Op. Cit., p. 26), “o desconhecimento protetor da heterogeneidade constitutiva” dos discursos produzidos e os alunos tornam-se multiplicadores de memórias hegemônicas e não produtores de novos discursos.



Mas o que é que “seu lugar na formação social impõe que seja dito”? Talvez possamos arriscar uma resposta nos aproximando mais de perto destas respostas já citadas. Vejamos estes enunciados dos respondentes que chamaremos: (a): *Castelhano é um tipo língua que tem como origem o espanhol O castelhano possui a mesma raiz do espanhol, porém com algumas “gírias” que os diferem;* (b): *É a língua falada na Argentina. É o mesmo que espanhol só que com sotaques e algumas palavras diferentes;* (c): *A língua falada na Argentina, pouco diferente do espanhol; mas não pode ser considerada a mesma coisa.*

A resposta de (a) apresenta a nosso ver uma dupla leitura. A primeira delas é que há uma comparação, “*é um tipo [de] língua*”, que pode abrir o diálogo e as fronteiras para que os diversos discursos sobre o castelhano transitem livremente. A comparação acha-se aqui entre duas ideologias opostas: aquela que pode sustentar o castelhano como língua e aquela que pode eliminá-lo dessa categoria. Dizer “*é um tipo [de] língua*” equivaleria a dizer “se parece com uma língua”/ “é como se fosse uma língua”, o que por sua vez permite concluir que “não chega a ser uma língua” e, portanto, “não é uma língua”.

A segunda leitura possível é entender o enunciado “*é um tipo [de] língua*” como uma afirmação de que de fato, o castelhano tem o estatuto de língua, mas de um *outro tipo* diferente do espanhol. Aqui também o EU pareceria se inscrever em meio às ideologias descritas acima, só que, desta vez, a segunda delas não elimina o castelhano da categoria de língua, mas o coloca na categoria *tipo de língua diferente de espanhol*. Parece claro que ambos os termos, *espanhol* e *castelhano*, são postos em patamares diferentes e não em relação de igualdade. De fato, os respondentes (b) e (c) restringem o castelhano à língua da Argentina. Embora (b) diga que castelhano “*é o mesmo que espanhol*”, mas com “*sotaques e algumas palavras diferentes*” – o que por outro lado é verdade –, a restrição geográfica comentada pareceria colocar os termos numa relação de desigualdade. O respondente (c) é muito mais claro a esse respeito, pois apesar de admitir que castelhano “*é pouco diferente do espanhol*” – o que tentaria colocá-lo na mesma categoria –, termina acrescentando “*mas não pode ser considerada a mesma coisa*”.

E se não for uma *língua*? E se não for um *tipo de língua* de estatuto igual ao espanhol, o que é? Pois bem, o respondente (a) nos dá algumas pistas. Para começar, o entrevistado não só afirma que o castelhano “*é um tipo [de] língua*”, mas este “*tem como origem o espanhol*”. Sabemos por Alvar (1991) e Alonso (1967) que o termo castelhano, língua vernácula de *Castilla*, é anterior ao uso do termo espanhol, pois aquele já constava no



século X, enquanto este surge no século XII. Portanto, não é o espanhol anterior ao castelhano, mas vice-versa. A explicação para (a) estabelecer esta subversão na ordem dos termos, poderia residir no fato da América Hispânica ter herdado o idioma dos colonizadores espanhóis, razão que explicaria o enunciado “*tem como origem o espanhol*”. O castelhano seria então – arriscando uma primeira conclusão –, um tipo de língua próprio da América Hispânica como resultado do espanhol trazido pelos colonizadores à América.

Mas na frente, o mesmo entrevistado (a), disse: *O castelhano possui a mesma raiz do espanhol, porém com algumas “gírias” que os diferem*. Demos agora especial atenção às aspas e a palavra em meio delas: “*gírias*”. As aspas são, segundo Authier-Revuz (Op. Cit., p.25), outros dos elementos que fazem visível a heterogeneidade do discurso, fazendo com que o EU do enunciado se distancie do que ele mesmo asseverou. O elemento entre aspas nos coloca, ao igual que a comparação, entre duas posturas adversas, neste caso, entre um interdiscurso perpassado por uma ideologia que sustenta que o castelhano – embora com a mesma raiz do espanhol – é composto de gírias e que, portanto, é *um tipo de língua* (idéia reforçada pelo nexos adversativo *porém*), e um interdiscurso perpassado por uma outra ideologia que sustenta exatamente o contrário, que não é um conjunto de gírias, mas uma língua. O EU coloca-se encima do muro, pois o protegem as aspas que – embora as retome – não lhe pertencem. Desta forma, afirma, mas sem afirmar; diz, mas sem dizer.

E assim, afirmando, mas sem afirmar; dizendo, mas sem dizer, os entrevistados repetem – como no caso dos enunciados impessoais –, o mesmo *discurso colonial*^c que “seu lugar na formação social [seu lugar como aluno, como latino-americano, como colonizado pelos europeus] impõe que seja dito”, que o castelhano – *esse tipo de língua próprio da América Hispânica* – faz parte da *paisagem exótica* do hispano-americano, quem, por extensão, é considerado um sujeito-etnológico despojado de historicidade e possuidor de “particularidades”, “singularidades”, “peculiaridades culturais”, tal o que nos parece perceber no uso entre aspas do termo “gírias” (Cf. ORLANDI, 1990, p. 14 – 16).

Partimos, para estas afirmações, da base de que o estudante brasileiro é também *um outro* construído pelo colonizador europeu e, que ao tempo que repete a imagem que foi institucionalizada sobre ele próprio, em tanto *outro* luso-americano, repete inconscientemente o imaginário construído pelo europeu em relação ao *outro* hispano-americano. É o que Eni Orlandi chama *perversidade do político*: “[...] no imaginário construído por essas práticas de linguagem [o discurso colonial]^d, as relações de



colonização aparecem não em seu lugar próprio mas sim como reflexo indireto” (Idem, p. 16). Remetemos para o sustento destas idéias, também aos trabalhos de Scutti Santos (2002; 2005), Bagno (2004), Irala (2004), Revuz (2002), Alvar (1986; 1991) e Adorno (1985).

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 19, Campinas, Unicamp/IEL, 1990.

DAHER, Del Carmen et al, A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva, In: *Revista Polifonia*, nº 8, Cuiabá, EduFMT, 2004, p. 161 – 180

INDURSKY, Freda, A análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem, In: *Caderno do Instituto de Letras*, nº 20, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 1998.

ORLANDI, Eni, *Terra à Vista*, Campinas, Editora Cortez, 1990.

Notas

- a *Quanto aos textos citados de Daher et alii, a numeração das páginas aqui exposta se corresponde com a que apresentavam os artigos antes de sua publicação, pois recebemos os textos de mãos dos próprios autores. No entanto, a referência de publicação é a detalhada na referência bibliográfica, no final deste trabalho.*
Os autores, no texto referido, problematizam a concepção que a teoria tradicional tem adotado para o método entrevista, mas numa nota ao pé de página, os autores esclarecem que essa concepção foi estendida também aos outros métodos de coleta de informações, tais como: questionários, jogo de papéis, a história de vida, entre outros. (Op. Cit. p. 3).
- b *Foi indicado aos respondentes para escreverem as respostas em sua língua materna, no entanto, alguns tentaram escrever em espanhol. As respostas dos entrevistados são transcritas fielmente, não foi realizado nenhum tipo de correção.*
- c *Retomamos aqui o conceito de “discurso colonial” utilizado por Eni Orlandi (1990).*
- d *Grifo nosso.*



Gêneros de discurso e gêneros virtuais: um debate sobre a Internet como suporte para o ensino de espanhol como língua estrangeira

Charlene Cidrini Ferreira (Mes tranda- IL/UERJ)

A tecnologia tem evoluído tão rapidamente que a grande maioria das pessoas em algum momento já esteve em contato com a Internet. Para grande parte das profissões ela é imprescindível e está tornando-se uma ferramenta de trabalho cotidiano. Com o professor de Língua Espanhola não acontece diferente, pois a utilização da rede já faz parte do seu dia a dia. Esse docente, entretanto, depara-se com o surgimento de um conjunto de gêneros de discurso em ambiente virtual, cujos traços nem sempre estão claramente conhecidos.

Algumas discussões sobre a classificação dos gêneros virtuais encontram-se, ainda, em desenvolvimento, já que as novas tecnologias são recentes e estão em constante mudança. Portanto, tendo em vista que cada vez mais materiais utilizados nas aulas de Espanhol são retirados da Internet, conhecer reflexões feitas sobre identificação e definição dos gêneros virtuais é de suma importância para o professor que se propõe a ensinar essa língua utilizando tais materiais. Dessa maneira, esta comunicação tem o objetivo de apresentar embates teóricos sobre os gêneros virtuais e sua importância para o ensino de Língua Espanhola.

Considerar a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, e definir enunciado como a verdadeira unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, 1979/1992), leva-nos a compreender que as condições específicas de cada campo da comunicação verbal vão dar origem a gêneros específicos. Assim, a característica estrutural de cada gênero delineia-se de acordo com os intercâmbios verbais dos participantes na situação comunicativa. Por isso, cada esfera de atividade humana, como por exemplo, a aula, a reunião de pais e professores, o encontro de dois amigos no cinema etc., exige uma forma específica de atuar com a linguagem, exige um gênero discursivo determinado. Por esta razão, conclui-se que a esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humanas e que, por uma questão de necessidade, estas práticas fazem surgir os gêneros de discurso, que além de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem as marcas da esfera de comunicação, conferindo-lhes uma relativa estabilidade (ARAUJO, 2005). Complementando, os gêneros se situam sócio-historicamente unidos a um determinado tempo e lugar e aos participantes da interação:



Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979/1992, p. 325).

Essa compreensão chama atenção para o fato de que muitas vezes algumas pessoas dominam muito bem uma língua, mas apresentam dificuldades de se comunicarem em determinados campos, pois não dominam as formas dos seus gêneros do discurso. Sobre isso, Bakhtin (1979/1992) comenta que se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos (de criá-los pela primeira vez no processo da fala) de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. Daí percebemos a importância do domínio de certo repertório de gêneros de discurso para o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A competência genérica^a permite evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal, enfim, permite assegurar a comunicação verbal (MAINGUENEAU, 2002, p. 64).

Entretanto, a categorização teórica dos gêneros não é simples. Eles se caracterizam pelos seus conteúdos temáticos, por estruturas composicionais específicas e pelos recursos (estilos) utilizados. Reconhecendo a heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (1979/1992) acreditou ser importante levar em consideração a diferença entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros primários são originários de circunstâncias de comunicação verbal espontânea, enunciados da vida cotidiana. Compreendem os tipos de diálogo como a linguagem de reuniões sociais, familiar, do dia-a-dia etc. Com relação aos gêneros de discurso secundários, estes exigem maior elaboração. Aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, científica e artística, principalmente escrita. Esses gêneros absorvem e transformam os primários, perdendo sua relação direta com o real para tornar-se “literatura”, “teatro”. Assim, temos como exemplos o teatro, romance, discursos políticos, científicos...

Essa distinção entre gênero primário e secundário, para Bakhtin é indispensável para qualquer estudo, pois ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1979/1992, p.282)



Na medida em que tais setores de atividade social se complexificam, os gêneros também tenderão a se reformatar para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas da atividade humana (ARAÚJO 2005). Assim, quando um novo gênero nasce, ele nunca suprime, nem substitui, quaisquer gêneros já existentes, mas completa os anteriores, ampliando o círculo de gêneros. Isso se dá pelo fato de cada gênero ter seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. A influência de novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes. Como assevera Brandão (2004),

Os gêneros novos, entretanto, ao surgirem, ancoram-se em outros já existentes. Eles não nascem do nada, como criações totalmente inovadoras; mas, como toda atividade de linguagem, sua gênese revela uma história, um enraizamento em outro(s) gênero(s). (p. 102)

A autora cita, como exemplos de gêneros novos, os que têm origem nos avanços tecnológicos: as passagens da carta para o e-mail ou da conversação numa interação face a face para o *chat* ou da aula presencial para a aula num projeto de educação a distância. A questão dos gêneros da internet ainda se encontra pouco esclarecida, apesar de muitos trabalhos já existentes sobre o “discurso eletrônico”.

Devemos considerar as explícitas alterações nos modos de ler, “escrever” e interpretar informações hipertextualizadas na “janela” do micro (XAVIER, 2002). Devemos analisar com cuidado as novas formas de textualização que estão surgindo, principalmente os processos de produção de sentido e relações interpessoais (MARCUSCHI, 2005). Se o gênero, como apresentado anteriormente, é uma produção discursiva situada sócio-historicamente, com traços relativamente estáveis do ponto de vista estilístico e composicional e que somente é compreendido dentro de uma determinada situação comunicativa, podemos perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido, porque

Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero. (MARCUSCHI, 2005 p.17-18)

Nesse sentido, concordamos com Xavier (2002) quando afirma que as tecnologias, e, conseqüentemente, os gêneros virtuais são produções geradas pela sociedade em razão de suas necessidades, em um instante oportuno de sua história e absorvidas ou rejeitadas pelos agentes sociais dotados de vontade própria.



Dessa maneira, descobrir o que surgiu de novo em relação aos gêneros com o advento da Internet torna-se foco para diversos estudos como, por exemplo, os de Crystal (2001), que afirma que a Internet transmuta de maneira bastante complexa os gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

O contexto da tecnologia digital tem proporcionado o surgimento de um conjunto de gêneros em ambientes virtuais, cuja categorização não é fácil, já que as novas tecnologias estão em constante mudança. Segundo Marcuschi (2005), ao focar a variedade dos gêneros na Internet, os gêneros emergentes na nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Devido à versatilidade dos ambientes virtuais, que hoje participam de forma significativa das atividades comunicativas, a discussão sobre os gêneros eletrônicos causa polêmicas com relação à sua natureza e à proporção de seu impacto na linguagem e na vida social.

Na nossa sociedade da informação, já é comum ouvirmos expressões como “e-mail”, “bate-papo virtual” (chat), “listas de discussão”, “blog” etc. Elas, de fato, já fazem parte do nosso cotidiano. O sucesso dessa nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos lingüísticos utilizados. (MARCUSCHI, 2005).

A discussão dos gêneros digitais adquire relevância a partir dos seguintes aspectos apontados por Marcuschi (2005): (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. Acrescentamos, aqui, um quarto aspecto: as inovações que proporcionam para o processo ensino-aprendizagem de línguas, no que se refere ao aprender, assimilar e interagir com o conhecimento lingüístico.

Para se proceder à análise de alguma forma genérica da mídia virtual, faz-se necessário verificar as formas textuais emergentes na escrita eletrônica levando em consideração a sua variedade e versatilidade, buscando regularidades.

Há, portanto, ambientes^b que abrigam e por isso participam da definição de traços dos gêneros. O AMBIENTE WEB (World Wide Web), conhecido como WWW ou WEB, é a própria rede. Além desse, há o AMBIENTE E-MAIL, conhecido como correio eletrônico; os FOROS DE DISCUSSÃO ASSÍNCRONOS, onde encontramos discussões de determinados assun



tos, lista de grupo entre outros; O AMBIENTE CHAT SÍNCRONO, que engloba as salas de bate-papos; o AMBIENTE MUD, que consiste em um ambiente interativo, cujo nome vem dos jogos onde se é possível criar personagem, inserir músicas, falas etc; e por fim, AMBIENTES DE AUDIO E VIDEO (videoconferências), que são ambientes cuja finalidade principal é a conferência possuindo vídeo e voz síncronos. Podemos perceber que a complexidade da Internet e a heterogeneidade dos seus ambientes já pressupõem que categorizar os gêneros virtuais não é uma tarefa fácil e simples. Nesse sentido, podemos destacar alguns dos gêneros virtuais que estão sendo estudados no momento, enfatizando que pode haver designações distintas e até mesmo outros não mencionados porque há muito ainda a ser aprofundado no que refere a este assunto: *E-mail - Correio eletrônico, Chat em aberto, Chat reservado, Chat ICQ, Chat em salas privadas, Entrevista com convidado, E-mail educacional, Aula Chat, Vídeo-conferência interativa, Lista de discussão, Endereço eletrônico, Blogs.*

Seguindo a visão de Marcuschi (2005), a *home-page* (portal, *site*, página) não pode ser considerada um gênero^o e sim um ambiente específico para localizar uma série de informações operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço eletrônico: “Uma *home-page* seria um catálogo ou uma vitrine pessoal ou institucional” (página 26). No entanto, se pensarmos que os gêneros são frutos de complexas relações entre uma finalidade reconhecida, um suporte, um estatuto de parceiros legítimos, um lugar e momentos legítimos, uma organização textual e a linguagem (MAINGUENEAU, 2002, p.66), um catálogo ou uma vitrine não seriam gêneros? Em outras palavras, não apresentam todos os elementos há pouco mencionados? Essa contribuição de Maingueneau para a caracterização dos traços de um gênero vem corroborar a dificuldade que se observa a respeito da discussão sobre gêneros virtuais.

Observemos, então, alguns aspectos importantes para a caracterização de um gênero virtual: (a) a alta interatividade dos gêneros virtuais, em muitos casos síncronos, embora escritos, que lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita; (b) a integração de recursos semiológicos, ou seja, a inserção de elementos virtuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) na linguagem escrita; (c) há também o uso de marcas de polidez ou indicações de posturas com os conhecidos *emotions*, proporcionando descontração e informalidade, devido à volatilidade do meio e a rapidez da interação. (MARCUSCHI, 2005)

Essa primeira aproximação a uma categorização dos gêneros virtuais nos leva à conclusão de que essa discussão está longe de ser resolvida, porque ter a Internet como foco de estudo além de exigir mudanças nas



análises, discussões e questionamentos, requer a reestruturação e readequação constantes de conceitos e metodologias, devido às rápidas transformações tecnológicas.

Diante de tantas incertezas, podemos afirmar que é necessário compreender que a tecnologia digital representa um espaço para novos comportamentos comunicativos, gerando impactos na linguagem, e, conseqüentemente, no ensino de línguas. Dessa maneira, apresentar reflexões que estão sendo desenvolvidas a respeito da Internet como suporte para o ensino de espanhol como língua estrangeira pareceu-nos fundamental, já que, como vimos, não é possível separar estudos sobre linguagem da noção de gêneros de discurso e, atualmente, de gêneros virtuais.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). Hipertexto e gêneros digitais. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 91-109.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). A estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes. 1992.
- BRANDÃO, H.H.N. (1995). Gêneros do discurso: unidade e diversidade. In: Polifonia. Cuiabá: EDUFMT, 2004, P. 95-112.
- CRYSTAL, D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). Hipertexto e gêneros digitais. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 13-67.
- _____; XAVIER, A.C.(orgs). Hipertexto e gêneros digitais. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005
- MAINGUENEAU, Dominique (1987). Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2002.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). Hipertexto e gêneros digitais. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 135-143.
- XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado, Campinas, SP: 2002



Notas

- a *"A competência comunicativa consiste essencialmente em se comportar como convém nos múltiplos gêneros de discursos: é antes de tudo uma competência genérica". (MAINGUENEAU, 2002:43). Desse modo, a competência genérica se refere a nossa capacidade de identificar e de nos comportarmos adequadamente em relação a um gênero de discurso. Ele diz que essa competência varia de acordo com os tipos de indivíduos envolvidos. A maioria das pessoas é capaz de produzir enunciados dentro de um determinado número de gêneros, como por exemplo, falar com um desconhecido na rua etc., mas nem todos sabem redigir uma dissertação.*
- b *A tipologia dos ambientes virtuais citada, por Marcuschi, foi feita por Patrícia Wallace (2001) numa tentativa de entender que os gêneros surgem dentro de ambientes. Não é uma relação exaustiva.*
- c *Além da home-page, Marcuschi afirma que o hipertexto e os jogos interativos também não correspondem a gêneros virtuais tendo como justificativa que o hipertexto é um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros oferecendo-lhes neste caso algumas propriedades específicas e os jogos interativos são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros na sua configuração.*



Cuando leer es más que unir palabras: la enseñanza de lectura en E/LE a partir de la perspectiva enunciativa

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (CPII/UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Talita de Assis Barreto (UERJ/PUC-RJ)

Este artículo tiene como principal objeto discutir la enseñanza de la comprensión lectora en E/LE bajo una perspectiva enunciativa del lenguaje (MAINGUENEAU, 2002).

La enseñanza de la lectura es fundamental en la formación docente, puesto que, en Brasil, las orientaciones acerca de las lenguas extranjeras (LE) en la enseñanza fundamental priorizan esta habilidad lingüística (BRASIL/SEF, 1998; MOITA LOPES, 1996). A partir del punto de vista enunciativo, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede despreciar el concepto de género discursivo bakhtiniano (DAHER y SANT'ANNA, 2002) y, por lo tanto, lo que se discutirá en este artículo es su importancia en la enseñanza de la lectura.

Géneros, tipos y la enseñanza de lenguas

La preocupación por crear tipologías textuales es muy antigua. Hace veinticuatro siglos Aristóteles proponía una organización de los textos a partir de tres tipos: descriptivos, narrativos y argumentativos.

Aunque es antiguo, el interés por poner orden en el supuesto caos que es la expresión verbal humana forma parte de los estudios lingüísticos hace muy poco tiempo. Antes, se trataba de un tema estudiado por la Retórica y por la Literatura, no por la Lingüística. Sin embargo, desde hace medio siglo, cuando los estudios lingüísticos pasaron a interesarse por el estudio del texto/discurso (KOCH y VILELA, 2001), la atención de los investigadores del área se ha volcado hacia la tipologización de los textos.

Hay, en los días actuales, una verdadera proliferación de tipologías de los más diversos órdenes. Se mencionan, entre otros, "géneros del discurso", "géneros textuales", "géneros discursivos", "tipos textuales" y "tipos discursivos".

Brandão (2003) las clasifica en: (a) funcionales, basadas en las funciones de los discursos, como la de Jakobson; (b) enunciativas, que se relacionan con las condiciones de enunciación, como las de Benveniste y Bronckart; (c) cognitivas, que tratan de la organización de las secuencias textuales, como las de Aristóteles y Adam; (d) sociointeraccionista, de Bakhtin.



Sería imposible, en esta breve exposición, explicar o siquiera mentar todas, incluso porque hay, desde luego, una serie de problemas teóricos implicados en la cuestión, como subraya Brait (2000). Vale resaltar, sin embargo, que en este aspecto, el modelo paradigmático es el de Aristóteles. Si se echa una mirada a las tipologías secuenciales, se nota que predominan los tipos aristotélicos, como se puede ver, por ejemplo, en Marcuschi (2003), Charaudeau (1992) o Adam (1992). El hecho es que a partir del modelo clásico, muchos otros se construyen, añadiendo nuevos tipos de textos a los tradicionales narración, descripción y argumentación.

La relevancia de la clasificación de Aristóteles se manifiesta claramente en los *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* (1998). El documento predice que el conocimiento de la organización textual engloba las “rutinas interaccionales” (BRASIL/SEF, 1998, p. 31) por medio de las cuales organizamos la información, de tal modo que no podemos ignorar su fundamental importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

Se concluye, entonces, que las secuencias aristotélicas son básicas y deberían ser lo mínimo trabajado en una clase de lenguas, sean extranjeras, sean maternas. A partir de lo expuesto, se plantean posibles cuestiones, tales como: ¿de qué modo enseñarlas? ¿qué otros conocimientos debemos privilegiar para posibilitar el desarrollo de la competencia lectora de nuestros alumnos? Para contestar, recurrimos otra vez a los propios PCNs, según los cuales la enseñanza de LE debe articular al conocimiento de la organización textual a otros dos: el conocimiento sistémico – es decir, los niveles de organización lingüística (morfológicos, sintácticos, semánticos...) – y el conocimiento de mundo, en otras palabras, el conocimiento que las personas poseen según su experiencia vivida (BRASIL/SEF, 1998, 29-31).

El modelo interactivo, fundamento teórico de los PCNs (1998), considera que la lectura se da por medio de la interacción entre el texto y el lector. Leer es comprender el mensaje escrito a partir de las informaciones que contiene el texto y de sus rasgos a los que se les suman los conocimientos previos del lector. Esto significa que unir letras, formando sílabas; unir sílabas, formando palabras; unir palabras, formando frases, no es necesariamente leer: la lectura supone la comprensión del texto.

Dando continuidad al intento de contestar a la pregunta anterior, nos acercamos ahora a la perspectiva enunciativa y, para tanto, cabe retomar el concepto bakhtiniano de género discursivo (2003).

La noción de género se tomará desde la perspectiva dialógica, que considera el enunciado concreto como la “real unidad de comunicación



discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.274). Los enunciados no existen fuera de un contexto, de una actividad humana, de una situación social. Cada una de las esferas de actividad humana está relacionada a la utilización de la lengua y elabora “tipos relativamente estables de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.261-262), que son los géneros del discurso.

Estos van mucho más allá que cualquier tipología textual, pues se relacionan con las esferas de la actividad humana y, consecuentemente, con la producción, circulación y recepción de los enunciados (BRAIT, 2000). Según Bakhtin (2003), la comunicación humana y la existencia de los diferentes géneros están siempre relacionadas con las actividades y las compartidas por las personas en un tiempo y un lugar históricos específicos

Para comunicarnos en un campo de la actividad humanas es fundamental, según Bakhtin (2003), dominar el repertorio de sus géneros. Por ello, podemos conocer una lengua muy bien, como nuestra propia lengua materna, y no ser capaces de comunicarnos en determinados campos, ya que no conocemos las formas de sus géneros del discurso: no todos sabemos escribir una tesis y un memorándum o impartir una clase magistral. Lo que se acaba de decir significa que nadie puede ser capaz de dominar toda una lengua. Lo que sí se puede es dominar un conjunto limitado de sus géneros, aunque es importante considerar que éstos no son total, sino relativamente estables.

También para Maingueneau (2002), los géneros son fundamentales. Según el autor, la competencia comunicativa consiste esencialmente en el dominio de los géneros del discurso en cuestión. Su interacción con las competencias lingüística y enciclopédica permite la construcción de sentido sobre los enunciados.

Si se cree que nuestras prácticas de lenguaje se dan por medio de enunciados concretos que pertenecen a géneros del discurso, la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras debe seguir el mismo camino. En esta perspectiva, solamente así se puede desarrollar la competencia comunicativa que propone Maingueneau (2002)

El autor francés también afirma (*apud* Brandão, 2003) que todos los géneros del discurso están asociados a una organización textual. Por lo tanto, si se pretende enseñar una lengua a partir de los géneros, es conveniente asociarlos a las variadas tipologías, en especial, las que estudian las secuencias de textos.

Es importante tener siempre en cuenta que no podemos concretamente “describir, “narrar” o “argumentar” si no lo hacemos por medio de un género específico. Por ejemplo, narramos en una carta, argumen



tamos en un editorial, etc. En este sentido, aunque los PCNs no contemplen la noción de género discursivo, la articulación entre el estudio de la organización textual y el estudio de los géneros nos parece de enorme importancia en la enseñanza de LE y en el desarrollo de la competencia lectora.

Investigaciones que siguen la perspectiva enunciativa, tal como el trabajo de Daher y Sant'anna (2002), resaltan la contribución del conocimiento genérico a la enseñanza de lectura. Las autoras ponen de relieve que los estudios enunciativos no contrarían las anteriores nociones de la lectura interactiva. Sin embargo, su enfoque incorpora la noción de que la producción de enunciados está siempre relacionada a la existencia de un enunciador (YO) que se inscribe en su enunciación, de múltiples formas, a sí mismo, al coenunciador (TÚ/lector) y a su enunciado en un momento histórico específico (AQUÍ/AHORA). Al lector/co-enunciador, cabe, entonces, aprehender, a partir del enunciado, los sentidos que se instauran. Para tanto el conocimiento genérico es fundamental, puesto que cada género posee características más o menos estables y, además, posibilita al lector hacer inferencias acerca de la naturaleza del enunciado (DAHER y SANT'ANNA, 2002).

En lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, el caso específico que tratamos en este texto, es primordial esta relación entre las competencias enciclopédica, lingüística y genérica. Trabajar con géneros conocidos por los estudiantes, al inicio, tiene la ventaja de que el alumno aprende la estructura del género a partir de algo que le es familiar. Hay algunas cuestiones lingüísticas que suelen ser problemáticas para algunos alumnos, o la mayoría. Sin embargo, si se las presenta al alumno en un género que le es conocido, se hace más accesible. Reconocer, además, a qué co-enunciador va dirigido el texto es fundamental.

Los elementos que caracterizan determinado género deben ser tratados en la clase de E/LE. Las actividades con los cuentos de hadas, por ejemplo, además de ser una forma de trabajar específicamente el género en cuestión, es asimismo un medio eficiente para introducir la tipología textual narrativa, los tiempos verbales del pasado y las características personales físicas y morales, entre otros asuntos.

Se pueden trabajar, por lo tanto, los elementos sistémicos que se asocian al género del discurso en específico y a la tipología en la que se inserte tal género. Según Maingueneau (2002), la competencia genérica es una de las principales para la comprensión de los enunciados y para hacerse entender. Hay que resaltar, sin embargo, una vez más, que los géneros del discurso no son moldes a los que el enunciador tiene que



adaptar su enunciado (MAINGUENEAU, 2002), sino formas estables de enunciados que dirigen al hablante en el proceso del discurso (BAKHTIN, 2003).

Consideraciones finales

Para la pregunta “¿que es leer?”, no hay una sólo respuesta. Tampoco existe, evidentemente, un camino único para las actividades enseñanza y aprendizaje de lectura en LE. El amplio abanico de orientaciones teóricas acompaña las distintas visiones de lengua y de enseñanza que, por su vez, afectan directamente nuestra actividad como educadores, cuyo objeto general está dirigido hacia el desarrollo del conocimiento, de la autonomía, de posturas y de actitudes críticas de nuestros alumnos. Creemos que el profesor de lengua materna o extranjera ocupa un papel de gran importancia en la intermediación de la interacción alumno - texto. De ese modo, su orientación teórica acerca de la lectura y de la lengua será un factor decisivo en la caracterización del tipo de intermediación que hará el docente en ese proceso.

Podemos, aún, decir que los aportes de los estudios enunciativos nos conducen a reflexionar sobre la propia concepción de la lengua que no se define simplemente como un medio de representación o transmisión de contenidos, sino como un medio de actuación en el mundo. Eso nos lleva a pensar que la lectura (importante tipo de interacción YO- TÚ en nuestros días) tampoco se caracteriza como un proceso neutro, sino como un proceso de interacción verbal que se constituye por la coconstrucción de múltiples sentidos, que ejecutan un papel central en nuestro modo de concebir el mundo y a nosotros mismos. Podemos decir, entonces, que en el proceso de lectura, así como en el habla, no se establece simplemente una “representación” o una “transmisión” de contenidos, sino diferentes modos de actuación en el mundo que se concretizan por medio de los géneros discursivos.

Referências Bibliográficas

- ADAM, J.M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: *Estetika Sloviénsnova Tvórtchestva*.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: prati-*



os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, H. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niteroi, v.11, 2002. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/>

KOCH, I.V.; VILELA, M. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Décio Rocha e Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez, 2002. Título original: *Analyser les textes de communication*.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Machado, A.R. et el (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



Teoria e Prática: Intertextualidade em Atividades de Compreensão Leitora no Ensino de E/LE

Fabiana da Cunha Ferreira (UNIFA)

Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)

Buscamos neste artigo, discutir o conceito de intertextualidade, ressaltando a importância que se atribui a este conceito no ensino de E/LE. Propomos a identificar marcas que permitem professor e aluno reconhecer/compreender sentidos instituídos no texto a partir do seu diálogo com outros textos. Para tal, baseamos estas considerações em dois trabalhos anteriores: monografia final do curso de especialização em Língua espanhola instrumental para leitura, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (FERREIRA, GIORGI, 2004) e dissertação de mestrado (GIORGI, 2005). Na primeira, trabalhamos com um grupo de informantes - professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, em sua maioria – para quem foi pedida a elaboração de exercícios a partir de alguns textos, e posteriormente, verificou-se que a maior parte dos integrantes não considerou tal conceito.

Na segunda, encaminhamos nosso olhar para como se considera o diálogo entre textos em provas de seleção para docente em língua estrangeira, tendo como foco o concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) no ano de 2004, nesse estado.

Pensamos que faz parte da atividade do professor formar alunos reflexivos, capazes de identificar diferentes sentidos existentes em cada texto, e o conceito de intertextualidade se torna vital, visto que um texto está sempre relacionado a outros, e está neste diálogo o fio condutor que nos permite compreender seus sentidos. Uma vez que, freqüentemente, tais sentidos não são perceptíveis em um primeiro momento e que há uma multiplicidade de compreensões possíveis, cabe ao professor dirigir a leitura de forma crítica e consciente, fazendo das aulas espaços produtivos onde se expandam os conhecimentos lingüísticos e aumentem cada vez mais as possibilidades de interpretação dos textos. Pelo mesmo motivo, pois, tal preocupação deveria ser identificada em provas que selecionam esse docente, com a finalidade de perceber se esse professor está apto para lidar com essas questões em sala.

Consciente de sua subjetividade e das marcas discursivas que a refletem deve o docente criar espaços que levem os alunos a interagir com as várias vozes existentes em cada texto, explícita ou implicitamente, possibilitando novas construções de sentido. Ou seja, em lugar de sujeito



passivo, é necessário possibilitar ao aluno assumir um papel mais ativo, de maneira a permitir que ele se aproprie das informações presentes nos textos, estabelecendo uma rede de correlações com base em sua própria cultura e relacionando-a com culturas alheias. É fundamental, então, a ação do professor, a quem compete elaborar tarefas que provoquem essas reflexões.

Ademais, consideramos que o papel social do professor transcende o espaço da sala de aula e que é sua função garantir a todos o acesso ao conhecimento. Significa dizer que esse profissional deve ser mais que um simples executor de tarefas prescritas. Este deve integrar pesquisas sobre a ação educativa, refletindo proposta que pressupõem mudança nos rumos de nossa educação. Portanto, torna-se indispensável que o professor tenha preocupações não apenas com a transmissão de conteúdos gramaticais, mas também com sua própria visão sobre língua e de como ela influencia a formação de seus alunos.

Seguimos Daher & Sant'Anna (2002, p. 61) que afirmam que cabe ao professor dirigir "la mirada del lector-alumno hacia el texto", considerando a produção de uma dupla constituição da situação de leitura em aula. A primeira corresponde à oportunidade de observação de elementos do texto que o leitor-aluno, talvez não fosse capaz de observar sozinho. A segunda define a situação de leitura como distinta daquela que se realizaria fora do âmbito do ensino-aprendizagem. Essa dupla constituição também define a atividade de ensino de leitura para o enunciador-professor, uma vez que este registra por meio de suas perguntas/exercícios seu modo de apreensão dos sentidos do texto.

A partir de nossas observações, percebemos que grande parte dos informantes – professores da rede municipal - demonstrava dificuldades na compreensão de propostas apresentadas sobre conceitos teóricos relacionados à leitura, assim como relatava problemas relativos à elaboração de atividades práticas de compreensão leitora para suas aulas.

Pensamos tais dificuldades são resultado do desconhecimento por parte dos professores no que tange a conceitos como gênero discursivo e dialogismo (BAKHTIN, 1979/1992), que nos parecem fundamentais para o ensino de língua, quer estrangeira, quer materna. Entende o autor que as idéias, o pensamento humano, são construídos por meio de relações dialógicas, e somente quando essas relações se estabelecem, cada idéia começa a ter vida, possibilitando a geração de novas idéias. Só é autêntico o pensamento que se materializa na voz do outro e entra em contato com outros pensamentos. (BAKHTIN, 1979).



Adotamos neste trabalho conceito proposto pelo já citado autor russo (BAKHTIN, 1979), para quem cada gênero de discurso é parte de um repertório de formas disponibilizado pela linguagem, sempre relacionado à sociedade que o utiliza, uma vez que cada esfera de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. É por meio do reconhecimento de características particulares que distinguem um gênero de outro, que os parceiros da comunicação estabelecem as bases do seu entendimento, podendo situar-se dentro do contexto da comunicação e prever suas características e finalidades. Desta forma, o gênero garante aos falantes de uma língua o ato de comunicar-se, permitindo uma economia cognitiva entre os interlocutores. Consideramos que, na busca por marcas que nos permitam identificar outros textos dentro de um mesmo texto, as características genéricas desempenham um papel fundamental, pois garantem que sejamos capazes de reconhecer importantes pistas discursivas/temáticas, composicionais ou de estilo - que funcionam como apoio à remissão a outros textos.

Com base no exposto, acreditamos que aprofundar estudos sobre a intertextualidade e pensar em tarefas que considerem a dificuldade de sua compreensão por parte dos alunos de espanhol como língua estrangeira (E/LE) poderá nos ajudar a melhor compreender a natureza de nossa atividade como docentes de língua e, ao mesmo tempo, melhor entender a própria intertextualidade. Optamos por fazê-lo a partir de fontes teóricas da Análise do Discurso de base enunciativa, que compreende a língua a partir de seus usos, isto é, na prática social, e não como uma estrutura isolada, não dissociando, dessa forma, lingüístico e extralingüístico como construtores de sentido.

Para melhor compreender de que forma os professores de E/LE relacionam intertextualidade ao ensino/aprendizagem de LE e como lidam com essa questão em sala de aula, criamos um instrumento com o objetivo de: (a) verificar se esses professores reconhecem a intertextualidade como uma noção constitutiva de qualquer texto, portanto, fundamental na elaboração de atividades de leitura em aula e ao acesso a sentidos do texto; assim como (b) apontar ferramentas que permitam a esses profissionais agir em sala de aula de forma mais consciente diante da intertextualidade presente nos textos em LE, propondo atividades que dirijam a leitura dos alunos, aumentando a possibilidade de construção de sentidos possíveis, ao considerar que, de alguma maneira, todos os discursos conversam com outros com os quais se inter-relacionam, sendo cada um sempre uma resposta a ditos anteriores e uma provocação a futuros.



Tendo como objeto de trabalho o ensino de línguas estrangeiras, somam-se à nossa proposta diversas dificuldades, visto que o fenômeno de intertextualidade pressupõe um conhecimento especial sobre o mundo e a sociedade que nos cerca, inclusive quando se trata de nossa língua materna. Significa dizer que estaremos tratando de discursos que não traduzem nossa realidade, nem expressam um conhecimento próximo de nossa experiência como professores de LE. Esta pesquisa pressupõe trabalhar com textos originais, dirigidos a falantes do espanhol, e não a professores e alunos que não fazem parte do grupo de coenunciadores pensado pelo enunciador do texto. Surge, então, a necessidade de ter em conta, além da competência lingüística dos novos leitores modelo (MAINGUENEAU, 2004), também sua competência enciclopédica. Por esse motivo, enfatizamos a importância do papel do professor na preparação prévia das aulas que, sem dúvida, “minimizaria” as incompreensões dos alunos. Nesse sentido, parecem-nos essenciais às considerações teóricas propostas por MAINGUENEAU (2001), no que diz respeito às competências genérica e enciclopédica. A primeira compreendendo o domínio das leis e gêneros do discurso e a segunda, os conhecimentos sobre mundo que acumulamos ao longo da vida, ambos responsáveis por nossa capacidade de interpretar e produzir enunciados adequados às diversas situações sociais que nos são impostas.

Como nessa reflexão nos interessa o diálogo entre alguns resultados de nossas pesquisas, de forma resumida, explicamos que na primeira o objetivo era relevante para a compreensão leitora e se a consideram quando elaboram suas atividades de aula. Para isso, nosso primeiro passo foi a seleção de textos em jornais e/ou livros com explícita referência a outros textos adequados ao trabalho com nossos alunos. Essa escolha considerou diferentes gêneros, porque, ainda que os textos apresentem características estáveis que facilitam o estabelecimento de relações com textos de LM, não podem ser tratados como blocos homogêneos. Num segundo momento, escolhemos trabalhar com uma proposta de elaboração de atividade, já que em uma entrevista seria mais difícil que separássemos as posições de colegas de sala de aula e pesquisadoras. Para sua confecção selecionamos duas charges⁴ do jornal O GLOBO, três tiras da personagem argentina Mafalda e um texto do livro *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano. As charges, além de fazerem uma menção explícita a outros textos, fizeram-nos supor que não apresentariam interferências de compreensão, pelo fato de que estavam escritas em língua materna. Por sua vez, nas tiras de Mafalda havia uma



frase bastante conhecida: “Conóctete a ti mesmo”. O texto de Galeano mostrava-se interessante por apresentar várias referências intertextuais e por ser datado do século dezoito e adaptado para a apresentação de um livro destinado a educadores, ainda que essa informação não tenha sido dada aos informantes. Seleccionados os textos, elaboramos nosso instrumento, dividindo-o em duas partes. A primeira objetivou verificar se o professor identificaria a intertextualidade como parte constitutiva dos textos. A segunda, comprovar se e como os docentes abordariam tal conceito na elaboração de tarefas para seus alunos. Para tal, foi-lhes solicitado que escolhessem pelo menos um dos textos entregues para a preparação de uma atividade de compreensão leitora. Pedimos a eles também que nos indicassem o perfil dos supostos alunos, os elementos responsáveis pela escolha do texto e o objetivo da tarefa proposta.

A partir dos textos anteriormente descritos, foi pedido aos professores que escolhessem pelo menos um deles e elaborassem uma atividade de compreensão leitora adequada a um de seus grupos de alunos; e que descrevessem o perfil desses alunos apontando que elementos o levaram a escolher determinado texto e qual o objetivo da sua questão.

Resumindo os resultados obtidos, no que se refere à primeira parte do questionário, a maioria dos informantes relacionou os vários textos presentes nas charges a alguns conceitos teóricos, ainda que não tenham se referido de forma explícita às noções de dialogismo e intertextualidade. Na segunda parte da análise, Ninguém optou por trabalhar com o texto de Galeano. Não houve menção ao porquê de trabalhar com grupos de EF ou EM e somente justificativas no que se refere à opção pelo gênero.

Com base nas respostas, identificamos algumas crenças relacionadas especificamente a gêneros. Quando se afirma que a opção pela tira ocorre em função de que ela é “mais fácil para ativar o conhecimento prévio dos alunos e por apresentar uma dose de humor”, que facilita o trabalho com inferência, ou que é sempre mais atrativa, há uma pressuposição de que existem textos que podem dificultar a ativação do conhecimento prévio, assim como uma expectativa de que alguns textos, mais do que outros, propiciam o trabalho com a inferência.

Em relação às propostas de trabalho solicitadas, pudemos perceber que mesmo os professores que se referiram especificamente à noção de intertextualidade em suas reflexões iniciais tiveram dificuldades em transpô-la para as atividades práticas. Interessante se faz aqui pensar que o grupo de informantes aqui mencionado é formado por professores bastante jovens, o que nos permite afirmar que os mesmos foram seleccionados por meio de



concurso público. Dessa forma, é pertinente, a nosso ver, a pergunta: que tipo de habilidades estão sendo privilegiadas nesses processos seletivos, que saberes são necessário para estar em sala de aula.

Ao analisarmos o processo seletivo para docente I efetuado em 2004 para o Rio de Janeiro, podemos apontar que, ainda que os prescritos da área acusem a importância da compreensão leitora, os textos são usados meramente como pretextos para questões de conteúdo gramatical. Nenhuma questão faz com que o candidato volte ao texto para respondê-la. O professor é visto como um decodificador, não de textos, mas de perguntas, e não necessita de nenhuma habilidade específica do seu *metier* para estar apto a entrar em uma sala de aula.

Considerações finais

A partir do exposto até aqui parece-nos possível afirmar que existe um descompasso entre o professor que se quer e o professor que se escolhe, e este pode ser comprovado tanto na prática, como evidenciamos por meio da primeira pesquisa como na seleção de futuros professores, como se verificou na segunda. Acreditamos na importância de um estudo mais específico do conceito de intertextualidade em cursos de especialização, que oriente os docentes em sua aplicação em sala de aula, uma vez que nós professores somos os responsáveis pela adoção ou não desses aspectos teóricos no momento de planejá-las. Nossas escolhas no momento da elaboração de tarefas facilitam ou dificultam a compreensão de cada texto em qualquer nível de ensino. Compete a nós provocar a observação do aluno na direção da identificação das marcas polifônicas existentes nos textos, para que ele possa reunir e reformular as idéias presentes na infinidade de textos que atravessam cada texto.

Acrescentamos que é de suma importância que o professor seja receptivo às distintas leituras de cada texto, aberto a perceber a pluralidade de sentidos presentes nos mesmos, ainda que estes significados não reiflitam seu próprio ponto de vista. Outrossim, é sempre necessário deixar claro para os alunos quais são os objetivos de ler um determinado texto e buscar direcionar suas expectativas em relação a cada um deles. Para isso, devemos trabalhar os elementos do gênero discursivo em questão, tratando de minimizar o desconhecimento das informações introduzidas por meio do intertexto, o que certamente acontecerá.



Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1979). A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (1929) Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- Daher, M. & Sant'Anna, V. (2002) Reflexiones acerca de a noção de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. In: 20 años de APEERJ - O espanhol: um idioma universal – 1981-2001. Rio de Janeiro: APEERJ., p. 54-67.
- Fiorin, J. Polifonia textual e discursiva. (1999) In: Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: EDUSP, p. 29-43.
- Galeano, E. (1998) Patas arriba, la escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI,
- Maingueneau, D. (1998). Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez.



Seleção de professores: o avesso das competências e saberes para o trabalho docente

Fabio Sampaio de Almeida (PG-UERJ)

Introdução

Atualmente, muito se fala sobre a necessidade de se implantar mudanças no ensino de Língua Estrangeira no Brasil. A formação e capacitação do docente são temas de ampla discussão, tanto no meio acadêmico quanto na legislação oficial^a, contribuindo para uma compreensão, que afirma que o trabalho do professor é fator fundamental para a melhoria na qualidade da aprendizagem do aluno. É recorrente a circulação de discursos que culpabilizam o docente pelas deficiências apresentadas por seus alunos. Entretanto, para que o docente esteja apto a atuar em escolas públicas não basta comprovar titulação na carreira escolhida, faz-se necessário, de acordo com a legislação oficial, ser aprovado em um concurso público, que normalmente consta de uma ou mais provas escritas de conhecimentos gerais e específicos da área de atuação.

A partir deste entendimento, este artigo propõe-se a identificar e discutir os saberes e competências avaliados em provas, relacionando-os a possíveis perfis de professor de espanhol/LE instituídos discursivamente nas mesmas. Nosso corpus é composto pelas provas de espanhol dos exames para a rede pública municipal do Rio de Janeiro (1998 e 2001). Tomamos por base os estudos da Análise do discurso (AD) em sua vertente enunciativa (MAINGUENEAU, 2001) e as reflexões de Schwartz (1998) no que tange aos estudos sobre as competências envolvidas em uma atividade de trabalho.

Base teórica

Seguimos neste artigo, no que se refere aos estudos lingüísticos, uma concepção enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) e dialógica (BAKHTIN, 2000) de linguagem, isto é, que compreende a língua em uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada, entendendo que todo enunciado remete a discursos anteriores e suscita respostas de enunciados posteriores. Esta concepção não dissocia lingüístico e extralingüístico como construtores de sentido no discurso.

Consideramos ainda o conceito bakhtiniano de gêneros de discurso. Para o autor, o gênero é um dispositivo social de produção e recepção de enunciados, que reúne aspectos da realidade empírica e da organização verbal, que garantem a base comum para que a comunicação possa estabelecer-se entre os interlocutores. Desta forma, ao “moldar” nossa



fala num gênero, estabelecemos bases que permitem aos interlocutores situarem-se com relação ao dito. O gênero está relacionado, portanto, aos tipos de interação que se inscrevem nos costumes de um determinado grupo e que, ao serem acionados, funcionam como referências de sentido (BAKHTIN, 2000). Assim, o gênero integra um repertório de formas de discurso que só existem relacionadas à sociedade que os utiliza.

E no que tange aos estudos do trabalho, recorreremos às propostas de Schwartz (1998) a respeito das competências envolvidas em uma atividade de trabalho. O autor chama de competência industriosa a um conjunto de ingredientes necessários à execução de qualquer atividade. Tomamos aqui algumas de suas considerações para refletir o trabalho do professor, explicitando que não é objetivo deste artigo aprofundar a discussão dos elementos teóricos aqui apresentados.

Schwartz (1998) considera que determinar competências para o trabalho é um exercício necessário, contudo trata-se de uma questão insolúvel, considerando a complexidade de tal tarefa. Segundo o autor:

Toda manifestação de competência em qualquer campo é uma modalidade eficiente dessas negociações complexas. Somente a partir dessas condições gerais, específicas de cada forma remunerada de trabalho, e com as diferentes relações de poder a elas associadas, poderá essa questão das competências encontrar um espaço para ser tratada. Pois trata-se justamente de determinar a competência industriosa, e não de avaliar os conhecimentos e possíveis progressos de um indivíduo em matemática [ou língua espanhola]. Isso não significa que os conhecimentos em matemática, por exemplo, ou em qualquer outra forma do saber geral ou acadêmico devam ser excluídos da avaliação das competências (SCHWARTZ, 1998, p.6).

Podemos compreender que a avaliação de competências para o trabalho docente não pode resumir-se a avaliação de um conhecimento teórico acadêmico. Para discutir esta questão o autor descreve um conjunto de ingredientes que fazem parte da competência industriosa. De acordo com nossos objetivos trataremos de alguns deles. O primeiro ingrediente apresentado é aquele que lida com a chamada dimensão conceitual ou pólo do registro 1, na qual se encontra o domínio das normas antecedentes, dos saberes teóricos e das prescrições. Grosso modo, podemos entendê-lo como tudo aquilo que determina como uma atividade deve se desenvolver. O segundo ingrediente se situa em um pólo oposto, é aquele que lida com a dimensão “experimental” ou registro 2. A competência do trabalhador (ou experiência intuitiva) ao saber lidar com a situação de



trabalho. Nenhuma atividade por mais repetitiva que pareça ser é executada duas vezes da mesma forma, há sempre uma contribuição do trabalhador, ainda que este não perceba. Para Schwartz a avaliação deste ingrediente constitui uma questão delicada, pois este possui graus variáveis em função das pessoas. O terceiro ingrediente é a capacidade de estabelecer uma dialética entre os dois primeiros, ou seja, é a habilidade de ajustar as normas, a teoria e os métodos à cada caso singular, específico na prática da atividade. É o trabalho propriamente dito, no qual o trabalhador opera sobre as normas antecedentes renormalizando-as.

Deve ficar bem claro que entre o tratamento mecânico e a instauração de uma dialética inteligente existe todo um leque de possíveis; e que os ingredientes 1 e 2 são necessários mas não bastam, pois instaurar essa dialética é um verdadeiro trabalho, um exigente “uso de si por si”, um reajustamento indefinido, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual que não tem mais outro termo a não ser a própria história; essa história, que remodifica as normas, as regras e os procedimentos, aprofunda os saberes e oferece de volta indivíduos sempre ressingularizados pela vida. (SCHWARTZ, 1998, p.15)

O quarto ingrediente, definido de forma simplificada, é a capacidade de adaptação do trabalhador a diferentes situações de trabalho. No caso do professor, entende-se que este não trabalhe somente na sala de aula, mas em diferentes espaços dentro e fora das instituições escolares. E que tenha que lidar com diferentes tipos de mudança em sua situação de trabalho, seja na troca de turmas, na rotatividade de funcionários, na mudança de espaço físico, de material didático, etc. Todas estas questões relativas ao meio de trabalho envolvem este ingrediente. O quinto ingrediente apresentado pelo autor é a capacidade de armazenamento de saberes construídos na situação de trabalho na forma de patrimônios-herança, que reside na recorrência parcial do quarto ingrediente nos três primeiros. O sexto e último ingrediente da competência industriosa é o que o autor chama de qualidade sinérgica ou, simplificando, competência coletiva.

Para o autor a competência industriosa é uma síntese de ingredientes extremamente heterogêneos e complexos. Logo um mesmo dispositivo não pode ser usado para avaliá-los. Institui-se então a necessidade de criação de mecanismos que permitam a avaliação de cada ingrediente ou grupos de ingredientes.



Uma breve análise do *corpus*

Segundo Vivoni, a prova de seleção profissional configura-se como gênero de discurso que tem como função pragmática “verificar conhecimentos, avaliar, classificar, selecionar candidatos para exercer uma atividade profissional” (2003, p.25). Esse gênero instaura uma interlocução entre um enunciador-banca e um co-enunciador-candidato, distantes no tempo e no espaço, porém marcados discursivamente pelos enunciados que os interpelam. À banca cabe perguntar, supondo uma imagem de professor, e ao candidato cabe assumir esta imagem e responder conforme o esperado pela banca.

Nesse quadro, pode-se dizer que a prova é o instrumento por meio do qual o professor precisa, pode e/ deve provar o seu “saber”, ou seja, demonstrar sua “competência” para o exercício profissional. Logo, é a prova que legitima sua competência profissional para estar atuando em uma escola da rede pública. Então chegamos à seguinte questão: que tipo de saberes e competências se estão avaliando e valorizados nessas provas?

Para responder a essa questão recorreremos aos resultados obtidos pela esta pesquisa. A partir de uma análise discursiva do *corpus*, as provas de espanhol para seleção de docentes de língua espanhola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, chegamos aos conteúdos avaliados apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Conteúdos abordados nas questões

Conteúdos abordados nas questões	1998		2001	
	Questões	%	Questões	%
Leitura e análise de texto	9	30	11	27,5
Gramática normativo-descritiva	13	43,3	23	57,5
Teorias e métodos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	8	26,7	6	15
Total	30	100	40	100



O quadro fora elaborado a partir de uma análise da ordenação das questões na prova, considerando a ordem das questões na prova, ou seja, a mesma organiza-se em quatro blocos, a saber: a) texto, b) questões de compreensão leitora, c) de gramática; e e) sobre teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Nossa escolha considerou macrocategorias que compreendem questões de uma mesma natureza.

Como se pode observar, no item referente à leitura e análise de texto foram consideradas as questões que exigiam que o candidato retornasse ao texto para chegar à sua resposta. Algumas trabalham a compreensão de forma global, ou seja, apresentam idéias extraídas da leitura de todo o texto. E em outras, a compreensão é pontual, ou seja, a leitura de um simples fragmento, identificado no comando da questão, dá subsídio ao candidato para que este possa chegar à resposta certa.

No item referente à gramática foram agrupadas as questões que enfocam os elementos de natureza gramatical sob uma perspectiva normativa e descritiva (Llorach, 2000), como conjugação verbal, regime preposicional, acentuação e colocação pronominal. Percebe-se que em termos quantitativos este tópico é centralizador. Os pontos de gramática abordados variam de uma prova para outra; um tópico como reconhecimento de sinônimos, que no exame de 1998 é bastante recorrente, em 2001 é abordado somente em duas questões. Na prova de 2001 há grande ocorrência de questões que tratam de reconhecimento e classificação de funções sintáticas.

Efetuada a análise lingüístico-discursiva do *corpus*, chegamos a um perfil de professor de espanhol/LE que:

- ◆ possua uma visão normativa de língua e de ensino de língua que concebida nas noções de certo e do errado;
- ◆ possua uma concepção de ensino conteudística focada na Gramática prescritiva, na qual se mantenha uma aprendizagem descontextualizada, ainda que conhecedor de estudos e descrições gramaticais distintas;
- ◆ possua um entendimento de língua que permite a existência de sinônimos perfeitos.
- ◆ seja um leitor de textos em língua espanhola capaz de decodificar os significantes no texto, mas não de inferir significados e construir sentidos intertextuais;
- ◆ desconheça completamente as tipologias textuais e a noção de gêneros discursivos, ainda que estas estejam previstas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais.



Considerações finais

Nossas análises nos permitem fazer algumas reflexões. Primeiramente, no quadro dos ingredientes da competência industriosa de Schwartz (1998) verifica-se que nos exames analisados o que se avalia são os conhecimentos teóricos e as rotinas metodológicas, elementos do registro 1, abordados pelo primeiro ingrediente. O trabalho do professor de espanhol não constitui somente o conhecimento das regras gramaticais da língua e um conjunto de rotinas metodológicas a serem seguidas, é uma atividade complexa que exige do profissional diversas competências.

Entretanto o que se pretende discutir é a pertinência e a permanência de um dado perfil de professor instituído discursivamente pelos saberes privilegiados nas provas. Percebe-se que a língua é tratada como estrutura, fora de um contexto geral, de forma a não se valorizar o estudo do texto. O que em certa medida, opõe-se ao PCN, documento governamental que tem por função prescrever o trabalho do professor, ou seja, que faz parte das normas antecedentes para a sua atividade. Igualmente, o professor não é visto como um educador e sim como um conhecedor do léxico e da gramática da língua a ser ensinada, que sabe identificar o certo e o errado a partir da observação de fragmentos descontextualizados.

A prova, enquanto gênero de discurso que tem por função pragmática selecionar os candidatos aptos ao trabalho, não se mostra capaz de avaliar todas as competências exigidas de um trabalhador professor, faz necessário que se pense em outras formas complementares para que as escolas da rede pública possam receber profissionais preparados e competentes e cientes de suas funções.

Longe de ser exaustivo, este artigo não esgota o tema da avaliação de saberes e competências para o trabalho docente, contudo esperamos ter contribuído para a reflexão de professores, formadores e avaliadores, do papel da prova e do concurso para o ensino.

Referências Bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2000.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales". *20 años de APEERJ- El español: un idioma universal – 1981-2001*, Rio de Janeiro,



APEERJ. p. 54-67, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

PICANÇO, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: *Educação & Sociedade*. vol. 19 n. 65 Campinas Dec, 1998.

SOUZA-E-SILVA, M.C. & FAÏTA, D. (2002). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.

VIVONI, R. L. M. *Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Notas

- a *Para mais informações ver Parâmetros Curriculares Nacionais – sessão de Língua Estrangeira.*



O lugar do espanhol para o aprendiz brasileiro: uma língua de cultura¹

Greice de Nóbrega e Sousa (USP – pós-graduação)

O objetivo deste texto é trabalhar algumas questões que se estabelecem entre duas línguas estrangeiras no Brasil²: inglês e espanhol. A necessidade de pensar nestas questões surgiu de uma constância na atribuição de duas imagens à língua espanhola. Uma delas é a imagem de que esta é uma “língua de cultura”, e a outra, se refere à caracterização do espanhol como “segunda língua de negócios” – frente ao inglês que seria a primeira. A partir destes elementos (imagens) constitutivos do imaginário dos aprendizes começamos a entrar mais a fundo na relação que se constrói entre este aprendiz e o inglês, relação que, geralmente, inaugura um primeiro encontro com uma língua estrangeira na aprendizagem formal, demonstrando, assim, a relevância de seu estudo para aproximar-nos da compreensão da relação deste mesmo aprendiz com o espanhol.

Por outro lado, no decorrer da pesquisa, vivenciamos um momento importante: a implantação da lei de oferta obrigatória do espanhol nas escolas de ensino médio. Este acontecimento fez com que nossa pesquisa adquirisse um “outro” sentido, algo que ainda não fazia parte de nosso objetivo e que se torna cada vez mais necessário: analisar de que forma os aprendizes se relacionam com o inglês para poder atuar conscientemente na implantação do espanhol. Portanto, neste texto há uma breve exposição da análise de acontecimentos e práticas que configuram uma relação com o inglês³ que nos servirá de ponto de reflexão para elaboração de nosso planejamento e de nossas ações como professores de espanhol nesta nova fase.

Começamos por descrever, resumidamente, como colhemos os dados que forneceram as considerações sobre as imagens das línguas, descrever quais foram os participantes da pesquisa e estabelecer a perspectiva teórica de nosso trabalho.

Tivemos a participação de 71 aprendizes, de diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, provenientes de dois cursos superiores: Letras – Espanhol, estudantes da Universidade de São Paulo, e Secretariado Executivo Bilíngüe, estudantes da Faculdade Sumaré. Eles responderam a um questionário de perguntas abertas sobre cada uma das línguas. Depois da análise dos enunciados das respostas dos aprendizes, a constância de duas imagens ficava bastante evidente: inglês - língua de negócios (*mais importante, primordial, obrigatória, passaporte para o*



mercado de trabalho); espanhol - língua de cultura (*variedade cultural, variantes da língua, falada por muitos povos*). Uma imagem que apresentou uma certa constância, e que se relaciona com as duas já mencionadas, é a de que o *espanhol é a segunda língua de negócios*.

As questões desta pesquisa estão sendo pensadas a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa e nos estudos desta linha que se desenvolveram no Brasil. É a partir da perspectiva discursiva que entendemos o aprendiz como um sujeito que se constitui como tal num processo em que, simultaneamente, os sentidos se produzem. Neste processo há um elemento que dá condição para a constituição do sujeito e dos sentidos: a ideologia (Orlandi, 2003). Assim, ao analisarmos os enunciados dos aprendizes estamos constantemente num trabalho de relação com tudo aquilo que faz parte de como ele é interpelado e, portanto, como os sentidos são convocados em uma determinada ideologia.

No que se refere ao conceito de imagem, nos cabe dizer que se trata das representações dos aprendizes sobre as línguas. Os enunciados dos aprendizes são comentários do que eles entendem (são capazes de interpretar) como realidade sobre cada uma das línguas. Esta interpretação feita pelo sujeito é nosso objeto de análise já que uma imagem “não brota” de nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em sociedades como a nossa, por relações de poder” (id., p. 42). Apresentados os conceitos de base com os quais trabalharemos, daremos continuidade ao texto introduzindo outros conceitos quando necessário.

Há algum tempo o inglês é um “item” que caracteriza o currículo profissional como um currículo de alguém que está “mais preparado” para o mundo dos negócios, para o mundo globalizado no qual o inglês é a língua de comunicação. Esta língua, portanto, se tornou um item de qualificação profissional. O seu caráter internacional também lhe confere a designação de língua franca. Para Rajagopalan (2005, p. 151) esta língua se trata do “World English” - língua que se tornou um “fenômeno lingüístico” e que “não pode ser confundida com o inglês que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja” (ibid.): “Ao longo de sua expansão como língua internacional, o *World English* perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã” (FISHMAN, 1977, apud RAJAGOPALAN, 2005); neste mesmo texto, outra citação se refere à ausência de uma identidade cultural:

É motivo de enorme orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Contudo, o fato é que ela é internacional apenas na medida em que deixa de ser a sua língua. (WIDDOWSON, 1994, apud RAJAGOPALAN, 2005)



Este é o inglês que aprendemos para o mundo globalizado, o mundo das comunicações onde há uma *língua-instrumento*. Os próprios livros didáticos trazem esta inscrição de “aprendizagem para um mundo globalizado”, para “sentir-nos incluídos” neste mundo. Esta é a concepção de língua inglesa que transita também no ambiente escolar e, de certa forma, justificava o fato de que a única língua estrangeira a ser oferecida na escola (pública, pelo menos) fosse o inglês. No entanto, o inglês entra na instituição escolar como uma disciplina do currículo, entra na organização desta instituição e na prática de como se “deve” lidar com os saberes escolares.

Não se trata do desligamento do que seja uma língua com sua carga cultural, na escola o inglês será “praticado” como um saber institucionalizado em forma de repetição formal (Orlandi, 1998). O ensino-aprendizagem na escola funciona por meio de uma repetição que se configura em uma “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais, que não fazem trabalhar o sujeito e a memória discursiva” (id. p. 208). Portanto, saber, na escola, é saber fazer o exercício, é saber “seguir o modelo” (assim como se intitula, diversas vezes, os enunciado das questões). Repetindo as respostas o aprendiz passa a executar seu dever no processo de ensino-aprendizagem da LI na escola: fazer o exercício, repetir o modelo. Aí se estabelece o sentido desta aprendizagem. Na dinâmica da escola, a prática da vida fora de seus muros não está incluída. O inglês é uma disciplina na qual se evidencia ainda mais essa realidade paralela criada para fins que não se cumprem. E, de certa forma, o aprendiz já sabe que na escola ele não aprenderá inglês: em primeiro lugar, pela prática que ele vivencia na escola, e em segundo lugar, pelo discurso publicitário das escolas particulares de idiomas.

Portanto, há mais um acontecimento que tece a história da relação do aprendiz com o inglês: a circulação de idéias dos slogans publicitários que dizem que há um lugar onde ele “vai aprender de verdade”, ou que ele “tem que sair do verbo *to be*”, ou “você é o que você fala!” entre outros. Este discurso da não-validade do inglês da escola opera numa contradição de obrigação x negação. Obrigação de estudar inglês porque é o que o Mercado pede, porque faz parte da grade curricular, e negação desta aprendizagem porque na escola “não se aprende inglês”.

Esboçamos alguns dos acontecimentos que, ao nosso ver, operam na articulação de como o aprendiz brasileiro é interpelado na produção da imagem do inglês como uma língua de negócios. É uma língua que o interpela pela ideologia do Mercado, da vida profissional, que faz com que o desejo do sucesso⁴ impulse a vontade de aprendê-la para este fim específico. É uma língua que se torna uma disciplina escolar e “se des



cola da vida prática". Assume um estado de fracasso e de não-validade que se fortalece, se reafirma, frente ao discurso publicitário das escolas particulares de idiomas.

No que se refere ao espanhol, é bastante significativo que ele tenha duas imagens que se apresentam simultaneamente: segunda língua de negócios e língua de cultura. No caso da imagem de língua de negócios está presente o fato de que, depois do inglês, o espanhol acrescenta uma qualidade a mais no currículo de um candidato a uma vaga no mercado de trabalho. É um "diferencial" - palavra que aparece com muita frequência sobre o que é o espanhol para os aprendizes. Mais uma vez há uma caracterização de uma língua como um item do currículo, um instrumento de trabalho. A ideologia do Mercado interpela o aprendiz em sua relação com o espanhol assim como em sua relação com o inglês. Neste sentido, salientamos que, há algum tempo o espanhol vem se tornando uma língua com outro status (Celada, 2002). Há uma reformulação importante na relação do aprendiz com esta língua. Agora, o mundo dos negócios, ou seja, a ideologia que movimenta este "espaço", configura uma nova forma de lidar com a aprendizagem do espanhol. Sujeito e sentidos se movimentam e se re-significam a partir desta ideologia. O espanhol que era considerado "desnecessário" passa a "valer a pena" de acordo com esta nova forma de pensar o idioma.

É importante ressaltar que os aprendizes que participaram da pesquisa, e apresentaram essa imagem em seus enunciados, estavam enunciando de um lugar de aluno de ensino superior, um lugar que os aproxima mais do âmbito profissional do que se eles estivessem no lugar do aluno do ensino médio, por exemplo. Também é relevante dizer que os aprendizes do curso de Secretariado Executivo Bilingüe apresentaram essa imagem de forma mais forte e recorrente do que os de Letras.

No entanto, verificamos que outra imagem começa a se fortificar à medida que os aprendizes têm mais tempo de estudo (de contato) com o espanhol: a imagem de língua de cultura. Ou seja, quanto maior o nível do aprendiz, mais forte a imagem de língua de cultura que se atribui ao espanhol.

Se podemos identificar uma interpelação pela ideologia do Mercado na imagem do espanhol como língua de negócios, na imagem de língua de cultura, que se afirma ao longo do processo de ensino-aprendizagem, temos indícios de uma interpelação do sujeito pela própria matéria da língua e pelo discurso pedagógico do espanhol. O discurso da variedade cultural da língua espanhola aparece escrito e inscrito nos livros didáticos. Está posto na forma de lidar com as variantes e no ensino do espa-



nhol, na concepção de que o espanhol é um ponto de unidade que sustenta a diversidade de povos e nações que se inscrevem nos sentidos desta língua. Com o contato do aprendiz com a discursividade do espanhol a imagem de língua de cultura se estabiliza e passa a sustentar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá sentido a este processo.

Até onde pudemos interpretar, os aprendizes se relacionam de forma diferente com as duas línguas, embora haja importantes pontos nos quais encontramos coincidências. Um deles, e talvez “o grande fator de coincidência”, é a interpelação do Mercado que coloca o aprendiz frente à necessidade de “dominar” um instrumento de comunicação para atuar como um sujeito “bem-sucedido”. Esta interpelação é extremamente importante neste momento de análise porque ela sustenta uma memória de ensino-aprendizagem de inglês e movimenta, reconstrói, a memória do espanhol. A postura do aprendiz frente ao espanhol aos poucos se desloca de uma visão de “não-necessidade de aprendê-lo”, para uma possibilidade de possuir um “diferencial” no mercado de trabalho. A desconstrução de um pré-construído dá lugar a uma atualidade que já começa a enraizar-se. É o que podemos interpretar com a aprovação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, de oferta obrigatória do espanhol nas escolas de ensino médio. Um gesto político que “comprova” a necessidade do espanhol para o brasileiro, que “comprova” a ideologia que interpela os cidadãos brasileiros e o Estado. Não nos parece se tratar de uma possível ocupação do lugar do inglês, mas sim, da constatação de um sujeito tomado por novas promessas de reterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1977, apud CELADA, 2002), promessas que se afirmam na interpelação que também está posta no desejo de aprender inglês (o desejo de inserção no Mercado).

Contudo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, esse aprendiz vai se tornando também sujeito de “outro discurso”. A forma como ele vai entrando na língua espanhola e se inscrevendo como sujeito convoca outro pré-construído sobre o espanhol: uma língua de cultura, língua de vários povos, que abriga culturas diferentes. No contato com o espanhol algo da subjetividade do brasileiro se encontra com a discursividade desta língua e faz emergir uma memória que permanecia obstruída por uma atualidade.

A aproximação a uma interpretação da relação dos aprendizes com o inglês e com o espanhol nos faz, inevitavelmente, refletir sobre a implantação do espanhol nas escolas brasileiras. Parece-nos oportuno pensar na possibilidade de que o espanhol se transforme numa disciplina escolar e obedeça, então, a institucionalização do saber que acontece na esco-



Assim como em nossa análise observamos que não se trata de uma negação do valor cultural do inglês na escola, mas sim de uma forma de lidar com uma disciplina curricular, acreditamos que também não haverá essa negação com relação ao espanhol. Entretanto, ainda que essas imagens possam circular no ambiente escolar, a prática do contato com a língua estará marcada pelo funcionamento da escola. E, de acordo com nossa pesquisa, é realmente a partir do contato com o espanhol que a imagem de cultura se torna cada vez mais presente. Se a aprendizagem do espanhol que se estabelecer na escola for similar à prática do inglês, é possível que este deslocamento não ocorra. Esse movimento, que analisamos na relação entre aprendiz e espanhol e que faz parte de sua aquisição, pode estar comprometido pela inércia institucional.

Referências Bibliográficas

- CARMAGNANI, A. M. "Processo de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico." In: *Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de letras Modernas / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais* – Universidade de São Paulo. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 1994, n. 1, p. 105-122.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.
- RAJAGOPALAN, K. "A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil". In: Lacoste, Y. e Rajagopalan, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.
- MORINO, E. C. e FARIA, R. B. *Start up*. Stage 5. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- ORLANDI, E. "Identidade lingüística escolar". In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003, 5ª. ed. (primeira edição: 1999)
- PÊCHEUX, M. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. Por Eni P. Orlandi.) Campinas: Pontes, 1990.
- PAYER, M. O. "Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado". In: *Revista RUA* - n. 11. Campinas. Laberurb / Unicamp, 2005.



Notas

- 1 *Este trabalho é um pequeno recorte das reflexões que se desenvolvem em minha dissertação de mestrado que está sendo elaborada no programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.*
- 2 *É necessário ressaltar que os aprendizes que participaram da pesquisa para este trabalho são da cidade de São Paulo.*
- 3 *A análise sobre estas práticas e acontecimentos está sendo feita detalhadamente em nossa dissertação de mestrado.*
- 4 *Este sucesso significa o desejo de ocupar uma posição-sujeito que resulta da interpelação exercida pela ideologia em que vivemos atualmente (Payer, 2005)*



La enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural

Inêz Gaías (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)

“La cultura ayuda a un pueblo a luchar con las palabras antes que con las armas”. (Gugliermo Ferrero)

En la actualidad, el proceso de enseñanza de una lengua extranjera sigue los parámetros del método comunicativo, donde se hace hincapié en la competencia sociolingüística y no sólo en la competencia gramatical. Para que uno conozca este campo pragmático, se hace imposible omitir, o privar al acercamiento a la cultura de la lengua meta, puesto que lengua y cultura son indisociables.

La cultura debe ser enseñada y transmitida como un componente imprescindible en el proceso de adquisición de una LE, de ese modo, es posible asegurar que cuando una persona tiene conocimiento de otras lenguas y sus culturas, es más tolerante y sensible, y así tendrá una visión múltiple de la sociedad, lo que es más raro que ocurra con el que conoce sólo su propia lengua y cultura, pues ve lo ajeno a través de los estereotipos.

En la enseñanza de una LE, cuando el profesor se calla delante de los estereotipos, contribuye de forma activa para que la cultura extranjera sea tratada de manera despreciativa.

El desarrollo de la conciencia intercultural

Para abordar la comunicación intercultural es necesario en un primer momento reflexionar acerca de qué se entiende por cultura en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de la cultura meta se considera fundamental desde el enfoque comunicativo; se observa que prácticamente en todas las propuestas didácticas de ELE se hacen Referências Bibliográficas al aprendizaje de la cultura meta. Sin embargo, la cultura que muchas veces se enseña y que se presenta en algunos manuales didácticos está lejos de su valor real. De manera equivocada, la cultura es entendida por algunos como el conjunto de hazañas, la literatura, el folclor, o sea, la cultura estereotipada.

Como la competencia intercultural abarca la competencia sociolingüística y la pragmática, el alumno debe conocer las diversas culturas existentes y dudar de las generalizaciones intolerantes y erróneas que muchas veces se presentan acerca de las demás culturas. Por otro lado,



cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera el profesor se calla delante de manifestaciones estereotipadas de alumnos, contribuye de forma activa para que la cultura extranjera sea tratada con extrañeza o inferioridad. La función del profesor es invertir el mito de la Torre de Babel y desmitificar los estereotipos. Coincidimos con la observación de CROCHIK (1995) que afirma que los estereotipos deben ser considerados fuentes peligrosas de referencia, pues son ideas transmitidas de generación para generación, sin que haya una reflexión acerca de su racionalidad.

De este modo, lo más coherente es entender la cultura como todo lo que existe en el mundo y ha sido producido por la mano del hombre además de su manera de entender, sentir y vivir el mundo. O sea, cultura es todo lo que es material e inmaterial y que identifica a un determinado grupo de personas. En lo que respecta a la interdependencia entre lengua y cultura en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, BAKER (1997), hace una analogía con el cuerpo humano, defendiendo que

“aunque las cuatro destrezas lingüísticas son importantes en el desarrollo de la lengua, una lengua enseñada sin la cultura que comporta es como presentar un cuerpo sin un corazón. La lengua y la cultura están entreveradas en el saludable funcionamiento de un cuerpo” (BAKER, 1997: 277).

LARAIA (2003) atestigua, apoyándose en las afirmaciones de Geertz, que todo niño está apto al nacer a ser socializado en cualquier cultura, que todos los hombres son capaces de recibir un programa del medio donde están inseridos. Pese a sus limitaciones biológicas y del medio ambiente, el ser humano es dueño de muchos logros pues es el único que difiere de otros seres vivos porque posee cultura, destacándose así del mundo animal. O sea, que la cultura es la base y el fundamento de lo que hacemos. Es lo que nos acompaña desde el primer momento en que nacemos.

Según los antropólogos, las diferencias genéticas no son las que determinan las diferencias culturales, o sea, no existe ninguna correlación entre los caracteres genéticos y los componentes culturales. Así, nuestro comportamiento, la cultura en general no es hereditaria, tampoco transmitida genéticamente, sino aprendida y asimilada por el medio en que vivimos y con quien vivimos. Tanto que en la división sexual del trabajo, algunas actividades les tocan a los hombres y otras sólo a las mujeres, y esta división es impuesta culturalmente y no biológicamente.



Locke caracteriza este comportamiento de los individuos como un proceso de endoculturación, que es la referencia a nuestra capacidad ilimitada de obtener conocimiento, donde "... la mente humana no es nada más que una caja vacía por ocasión del nacimiento". (LOCKE apud LA-RAIA, 2003, p.25).

Aunque la cultura se caracterice como un conjunto de hábitos de un país, ella no puede ser transmitida como algo raro y que inferioriza a ese pueblo con relación a los demás, sino enseñada y transmitida de manera práctica como un componente imprescindible en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera.

El ser humano tiende a suponer que sus costumbres son universales, hasta el momento en que se depara con otros pueblos; de ahí, la tendencia es ver al otro como un ser exótico, a veces inferior y que representa una amenaza. Tales hechos explican que cada cultura tenga un determinado modelo y así se justifica el comportamiento etnocéntrico, la costumbre de ver a los demás como raros, distintos, aunque pertenezcan al mismo grupo.

El tema de la diversidad cultural, o sea, la diversidad de los modos de comportamiento de los hombres no es algo reciente, sino que se remonta a la antigüedad. Podemos comprobarlo en un pasaje de Confucio cuatro siglos antes de Cristo: "La naturaleza de los hombres es la misma, sin embargo, son sus hábitos que los mantienen separados". Esto en un intento de explicar las diferencias de comportamiento entre los hombres, llevando en cuenta las variaciones físicas de los ambientes.

Aunque no sea necesario que retornemos a nuestros ancestrales para darnos cuenta de la existencia de las diferencias, basta con verificar las costumbres de nuestros contemporáneos en el mundo globalizado. La constatación de las diferencias existentes, las teorías que atribuyen características a las razas son antiguas y muchos todavía siguen pensando que todo español es torero, que los brasileños son perezosos, que los portugueses son poco inteligentes, que los argentinos son arrogantes, entre otras.

Las diferencias culturales existen no sólo entre pueblos distintos, viviendo en territorios geográficos distintos, sino dentro de una misma nación. La división político-administrativa de América Latina no corresponde a la división establecida por la realidad socio-cultural de América Latina, o sea, que la manera de hablar, el acento, las variaciones lexicales de un argentino del norte del país, por ejemplo, son más similares con las de un paraguayo que de un argentino de Buenos Aires, aunque administrativamente correspondan a países distintos.



Estas diferencias ocurren también en Brasil pues, aunque pertenezcamos a una misma nación cuyo idioma es uno sólo, sabemos que no formamos parte de una sociedad monocultural, donde todos comparten una misma cultura. Ocurre una segmentación cultural dentro de una única cultura, como en la cultura brasileña que de acuerdo a su ubicación ocurren diferencias gastronómicas, en la manera de vestirse, de portarse, y principalmente en la evidencia de las diferencias lingüísticas entre los Estados. Por la grandiosidad geográfica y por el influjo de varios pueblos: esclavos, indígenas e inmigrantes, ocurrió un mestizaje biológico y cultural, consecuentemente, vivimos en una sociedad multicultural.

O sea, es posible que haya una gran diversidad dentro de un mismo modelo cultural y es, durante el proceso de aprendizaje que el alumnado empieza a darse cuenta de que el hombre, además de biológico, es un ser totalmente cultural y que el apareamiento de la mente supone el lenguaje y la cultura. (MORIN, 2000). De esta forma, uno está capacitado para la comunicación en una lengua extranjera cuando además de conocer el código lingüístico alcanza una competencia intercultural respetuosa.

La enseñanza de lenguas extranjeras basado en el actual enfoque comunicativo se ve cada vez más apoyada por principios de que una lengua sólo puede ser enseñada de forma integrada a su cultura. Aunque el interés principal de la enseñanza de lenguas sea la comunicación, el enfoque no está sólo en la competencia lingüística sino en la relación que hay entre lengua y cultura y de cómo el conocimiento y respeto a las demás culturas auxilia en las interacciones comunicativas. Acerca de esto ya había alertado ALMEIDA FILHO (1998) de que, “la clase de lengua extranjera como un todo puede posibilitar al alumno no sólo la sistematización de un nuevo código lingüístico que lo ayudará a tomar conciencia de su propio, sino tendrá la oportunidad de ocasionalmente transportarse para dentro de otros lugares, otras situaciones y personas.” (ALMEIDA FILHO, 1998: 28).

En caso del alumnado brasileño, a través del contacto con un idioma extranjero, como el español, lo auxilia a que sea capaz de entenderse mejor dentro de una perspectiva intercultural, puesto que el acceso a las demás lenguas extrapola nuestra “soledad lingüística”, en América Latina. Dentro de la política brasileña de educación ha sido aprobada la ley nº 11.161, en agosto de 2005 que promulga que el español deberá ser ofrecido y enseñado en todas las escuelas públicas y privadas de Brasil. Creemos que esta ley - según el MEC las escuelas de Brasil tendrán un plazo de cinco años para insertar el español en sus programas de aprendizaje - al paso que permitirá el conocimiento del idioma español y el en-



y comprensión mutua con los países vecinos, posibilitará el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia las demás culturas, contribuyendo para la creación de la conciencia latinoamericana.

La enseñanza de una lengua extranjera debe estar centrada en el desarrollo de la competencia intercultural por parte del alumnado y de una conciencia cultural crítica, cuya intención no es imitar al nativo sino la toma de conciencia de sus propias identidades, la valoración de su propia cultura y el respeto a las culturas extranjeras. Esta toma de conciencia intercultural se refiere al conocimiento y comprensión de las diferencias y similitudes que hay entre las diversas culturas sin que sean calificadas como culturas de menor o mayor valor. Además de este conocimiento, la competencia intercultural capacita al individuo a superar conflictos culturales y reflexionar sobre la veracidad de los estereotipos culturales.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Editora Pontes, 1998

BAKER, Colin. *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito – indivíduo e cultura*. São Paulo: Editorial Robe, 1995

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000



Un análisis pragmático-discursivo de los pronombres de tratamiento alocutivo en español en el manual de enseñanza de e/le Hacia el español

Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel (Universidad de Valladolid; Universidade Federal Fluminense – PROLEM)

*Toda una nube de filosofía se condensa en una gota de gramática
(Wittgenstein)*

Introducción

La cuestión de la alocución está profundamente afectada por cuestiones sociales y por la representación del lugar del “otro”. Partiendo de este presupuesto, es nuestra intención en esta comunicación analizar cómo las autoras del manual de enseñanza de español lengua extranjera *Hacia el español. Curso de Lengua y Cultura*¹ enfocan los *tratamientos alocutivos* del español en la enseñanza a alumnos brasileños, desde qué perspectiva teórica lo hacen así como la atención que dan a la variación lingüística del español y al contexto lingüístico en el que está inserto y del cual forma parte el público meta de la citada obra.

El aprendizaje de las cuestiones de alocución por parte de alumnos brasileños apunta hacia una “singularidad”² basada en la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de E/LE. Creemos que estas cuestiones nacen dentro de las relaciones pragmático-discursivas que interfieren en el aprendizaje de las formas gramaticales. Considerando eso nos preguntamos si el hecho de tener claramente definido el enunciatario/ alocutario, en definitiva, el otro, garantiza, o por lo menos ayuda, a establecer un ‘mejor’ aprendizaje de las cuestiones de tratamiento.

Nuestro análisis de los pronombres de tratamiento alocutivo en español en el manual de E/LE *Hacia el español* se hará desde una perspectiva pragmático-discursiva a partir de dos referenciales teóricos: el concepto de “*juegos de lenguaje*” de Wittgenstein y el concepto de “*dialogismo*” de Bajtín. La aproximación a este posible diálogo entre ambos conceptos se hará dentro del marco de los estudios enunciativos bajtinianos de los géneros discursivos³.

Hacia la cuestión del tratamiento pronominal alocutivo:

De forma bastante sintetizada, podríamos decir que para Wittgenstein *el significado de las palabras se concibe a través de su modo de uso, determinado por las reglas de un juego de lenguaje perteneciente a una forma de vida*. Lo que determinará el uso será el *juego de lenguaje* en el



cual se empleen las palabras. En otras palabras, lo que marcará, en última instancia, la distinción de esos usos del lenguaje serán los distintos contextos en que se desarrolla. Esos *contextos* constituirían, a nuestro modo de ver, lo que Wittgenstein denomina *juegos de lenguaje*. Los usos serán múltiples porque habrá muchos *juegos de lenguaje*, muchos *contextos* en los que podrá inserirse.

Por otra parte, la dialogía bajtiniana es una noción dinámica; la dialogía establece la relación entre enunciados ('voces') individuales o colectivas y se refiere ante todo a la interacción entre los sujetos parlantes. El 'yo' bajtiniano es polifónico por definición, y se comunica en una amalgama de 'voces' (enunciados) que provienen de contextos sociales y orígenes diversos⁴.

Bajo el título *¿Cuáles son sus datos?*, la unidad 2 tiene como área temática la información y las relaciones sociales, donde el alumno entrará en contacto con las funciones comunicativas de pedir permiso, saludar formalmente, preguntar sobre datos personales, decir la fecha, dar las gracias, devolver la cortesía, etc. A través de su contenido gramatical el alumno podrá identificar, con respecto a nuestro objeto de investigación aquí contemplado, el uso de tú / usted y todo lo que conlleva el mismo.

Veamos, a continuación, cómo se da la explicación gramatical que Bruno y Mendoza (2001) hacen con respecto a los *tratamientos alocutivos*, a través de la reproducción de la misma y los respectivos comentarios⁵ que hacemos de lo que nos pareció más relevante e interesante destacar.

Uso (1) de Tú y Usted (Ud. / Vd.)

Para el tratamiento en 2ª persona la forma *tú* es informal. Se usa entre amigos, familiares y conocidos. *Tutear* es tratar de *tú*, o sea, es mantener un tratamiento informal. Para tutear es necesario que haya intimidad entre los hablantes.

En Hispanoamérica, en algunos países (Argentina, Uruguay, parte de Paraguay, en el habla coloquial de algunos países del Caribe, de Centroamérica y parte de Sudamérica), se usa *vos* en lugar de *tú* para referirse informalmente a una sola persona. El fenómeno se llama *voseo*. (2)

Hay, sin embargo, diferencias de prestigio social por lo que se refiere al uso del *voseo* en los países referidos. En Chile o Paraguay, por ejemplo, usar *vos* traduce un lenguaje vulgar o muy coloquial. Argentina, por otra parte, es el único país en que se utiliza el *voseo sin ninguna connotación social*, (3) incluso en medios de comunicación (revistas, periódicos) y en la literatura (Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, entre otros). Ejemplos:



Tuteo **Tienes** un coche hermoso.
 ¿Y **tú**, en que **trabajas**?
 Me han preguntado por **tí**.

Voseo (4)
 ¿Y **vos**, en qué **trabajás**?
Tenés un coche hermoso.
 Me han preguntado por **vos**.

En el español peninsular para referirse informalmente a varias personas se usa *vosotros / vosotras*. Sin embargo, en Hispanoamérica se usa *ustedes (Uds. / Vds.)* para el tratamiento formal e informal en el plural, incluso en los países donde se vosea.

Observa:

¿Sois las hermanas de Lorenzo? (España)
¿Son ustedes las hermanas de Lorenzo? (Hispanoamérica)

El tratamiento con *usted (Ud. / Vd.)* es formal, sea en España o Hispanoamérica. Se usa cuando hay poca intimidad entre los hablantes o cuando el hablante se encuentra en situación comunicativa que exige formalidad como: entre jefe y empleado, entre personas desconocidas, jóvenes dirigiéndose a personas de edad, etc. Ejemplos:

¿Usted habla español, Sr. Jiménez?
Yo soy gallego, de La Coruña, ¿y usted, dónde vive?

Obs.: Los tratamientos con *tú* o *usted* afectan también el uso de los posesivos: (5)

*¿Es **tu** padre? (para **tú** o para **vos**)*
*¿Cómo se llaman **vuestras** hermanas? (para **vosotros**)*
*Yo conozco a **su** hermano. (para **usted (es)**)*
*¿Cómo **te** llamás? (para **vos**)*
*¿Cómo **te** llamas? (para **tú**)*
*¿Cómo **os** llamáis? (para **vosotros**)*
*¿Cómo **se** llaman? (para **ustedes**)*



Resúmen:

		Hispanoamérica y Canarias	Español peninsular
Informal	singular	tú / vos (6)	tú
	plural	ustedes	vosotros
Formal	singular	usted	usted
	plural	ustedes	ustedes

¡Fíjate!

Para evitar *ambigüedad en el uso de la 3ª persona (7)* (si el verbo se refiere a *usted* o a *él / ella*), conviene explicitar el pronombre en la oración, lo que no ocurre con el uso de *tú*:

¿Cómo se llama usted?

¿Cómo se llama (él)?

¿Cómo te llamas?

Sin embargo, notamos que se puede omitir el uso de *usted / él / ella*, pero es más cortés usarlo en determinadas ocasiones. Sobre todo en las que pudiera dar lugar a equívocos⁶.

Nuestros comentarios:

(1) Aquí podemos ver que las autoras tienen una concepción del lenguaje bastante clara y determinada: el lenguaje es el uso que se da al mismo o, en palabras de Wittgenstein: "El significado de una palabra es su uso en el lenguaje⁷".

(2) La explicación de lo que es el voseo y su respectiva variación geolingüística revela la preocupación de las autoras por introducir el fenómeno lingüístico como una realidad y no como algo exótico.

(3) En este párrafo las autoras tejen una explicación del uso del fenómeno del voseo y sus diferentes significados en Hispanoamérica. Sin embargo, no estamos del todo de acuerdo con Bruno y Mendoza cuando afirman lo de "ninguna connotación social", una vez que el voseo en Argentina sí que tiene una connotación social: la de familiaridad. El uso del alocutivo *tú* en dicha comunidad de habla les es totalmente ajeno y desprestigiado.

(4) Revelando la especial atención que dedican al fenómeno del voseo, las autoras emplean algunos ejemplos para trabajar la cuestión de las terminaciones verbales exclusivas del sistema alocutivo argentino.

(5) Interesante y oportuna observación hecha por las autoras, que

amplía la explicación gramatical al uso de los pronombres posesivos y sus consecuencias: la ambigüedad.

(6) En esta síntesis del tema gramatical en forma de cuadro, Bruno y Mendoza (2001) cometen, a nuestro modo de ver, una “peligrosa” generalización al señalar el uso de *vos* como también perteneciente a la comunidad de habla de Canarias, como puede sugerir el resúmen.

(7) Por fin, terminando los comentarios a la explicación gramatical del uso de los pronombres alocutivos, las autoras hacen una apropiada observación sobre la ambigüedad que puede causar el uso de la tercera persona.

La primera impresión que tuvimos con relación a la explicación gramatical sobre el uso de los tratamientos alocutivos fue el tamaño, espacio y cantidad de información dedicados a la misma. En muy pocos manuales de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera se dedica tanta información y ejemplos al tema de los tratamientos alocutivos y todavía menos abarcando las distintas variedades lingüísticas y los usos que estos mismos tratamientos tienen por todo el mundo hispánico. La gran mayoría de los manuales de enseñanza de E/LE aborda con superficialidad los tratamientos alocutivos, cuando no hacen del tema una simple cuestión de “exotismo lingüístico”.

A partir de las explicaciones gramaticales anteriormente analizadas, y verificando todas las demás a lo largo del manual, nos dimos cuenta de que las autoras van a utilizar como paradigma lingüístico el español peninsular. Sin embargo, todas las instrucciones para los alumnos en los ejercicios y actividades se darán teniendo como paradigma lingüístico el español hispanoamericano. ¿Qué han querido las autoras con esto? ¿Es interesante didáctica y lingüísticamente hablando? Veamos algunos ejemplos de instrucciones dadas por las autoras.

En la unidad 2, en un ejercicio sobre las formas de tratamiento alocutivo:

*“2) Suponiendo que tú y un compañero **se decidan** a practicar algún deporte en un gimnasio, **dramaticen** las siguientes situaciones (¡atención con las formas de tratamiento: **tú / Ud.**):”⁸ (subrayado nuestro).*

Ya en la unidad 3, en un ejercicio de vocabulario doméstico:

*“1) Supongamos que **te dedicas** a amueblar tu casa con un compañero de clase y **quieran** una decoración muy diferente de lo tradicional. **Desean** sacar más provecho de los muebles y aparatos domésticos y los **organizan** de modo distinto de cómo los **tienen** actualmente en su casa. **Rellenen** el cuadro con la disposición de muebles y aparatos y **expliquen***



*con qué finalidad lo harían. **Observen** el ejemplo que **les** damos:⁹⁹ (subrayado nuestro).*

En un último ejemplo de qué paradigma de español utilizan las autoras para las instrucciones a los alumnos:

*Escribe una carta a un(a) compañero(a) de clase contándole cosas sobre tu casa (cómo es, qué piensas de ella, si representa algo para ti, si te gusta vivir en ella, etc.) **Háganse** un sorteo para saber a quién **les** toca escribir¹⁰. (subrayado nuestro).*

Lo que podríamos hacer aquí sería rellenar con innumerables ejemplos de cómo las autoras utilizan para las explicaciones gramaticales el paradigma lingüístico basado en la normativa del español peninsular y para las instrucciones a los alumnos el paradigma americano, una vez que las autoras, cuando se refieren a más de un alumno, siempre lo hacen utilizando como forma alocutiva plural de la variedad americana del español la forma *ustedes*.

Esto, aunque podría suponer una confusión en el uso de sistemas alocutivos diferentes, a nuestro modo de ver, nos pareció una interesante estrategia para enseñar a los alumnos brasileños de E/LE las distintas formas de tratamiento que se pueden utilizar. Además de representar una estrategia de enseñanza, el uso del paradigma americano en las instrucciones refleja qué variedad de español quieren enseñar las autoras: la variedad americana.

Conclusión

Lo que hemos pretendido con esta comunicación ha sido retratar el enfoque dado a la cuestión de los tratamientos alocutivos del español, a través del análisis de los recursos didácticos y de la metodología adoptada por las autoras de la obra para transmitir un tema que, a nuestro modo de ver, no es solamente lingüístico sino también profundamente social. El tema trata, además de la cuestión de la relación entre personas, de la relación de comunicación entre dos mundos lingüísticos aparentemente cercanos que conllevan, cada cual, sistemas de tratamiento pronominales a veces tan diferentes el uno del otro.

Otra preocupación nuestra ha sido fijarnos en la perspectiva discursiva adoptada por las autoras en relación al destinatario de su obra: el alumno brasileño. Creemos que el hecho de que las autoras - *enunciadoras/locutoras* - de la obra aquí en análisis compartan el mismo universo lingüístico, pragmático y discursivo que sus *enunciatarios/locutarios* a



los que va dirigido su obra –brasileños– ha contribuido a la especial atención que ambas han puesto en la cuestión del tratamiento hacia el otro en la lengua española.

Como ya hemos dicho anteriormente, las autoras no pierden de referencia la cuestión de la alteridad bajtiniana y del entorno sociocultural tanto hispanoamericano como peninsular, y de esta forma el contacto con el otro se hace presente desde las dos primeras lecciones (o unidades como lo llaman) del manual aquí en análisis, donde el alumno puede, a través de variados ejercicios - escritos y de comprensión auditiva - aprender cómo *tratar* a su interlocutor.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (2003): *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

CABRAL Bruno, Fátima, y Mendoza, Maria Angélica. (2001): *Hacia el Español. Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, São Paulo, Saraiva.

GONZÁLEZ, Neide T. M. (1994): *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. DL/FFLCH/USP, Tesis doctoral.

PARAQUETT, Marcia. (2001) *Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/le no Brasil*. Revista Hispanismo 2000, v.1, Associação Brasileira de Hispanistas, Niterói, pp. 186-194.

SOTO, Ucy. (2001) *Variação/mudança do pronome de tratamento alocutivo: uma análise enunciativa em cartas brasileiras*. Tesis doctoral / UNESP.

TODOROV, T. (1998) *La conquista de América: el problema del otro*. México, Siglo XXI.

WITTGENSTEIN, L. (2002): *Investigaciones filosóficas*. México, Crítica.

ZAVALA, I. (1991) *La posmodernidad y Mijail Bajtín*, Madrid, Espasa-Calpe.

Notas

1 Cabral Bruno, Fátima, y Mendoza, Maria Angélica. *Hacia el Español. Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, Saraiva, São Paulo, 5ª ed., 2001.

2 Creemos oportuno recordar el importante trabajo en Brasil de González, N. (1994) en el que demuestra que el aprendizaje del español por parte de alumnos brasileños se ve frecuentemente afectado por el fenómeno de la transferencia y que unos de sus “nudos estructurales” se da en la cuestión de la “diferente asimetría” de los sistemas pronominales del español y del portugués brasileño.

3 Por razones obvias de espacio, no profundizaremos en la teoría que adoptamos para este análisis.

4 “La palabra no es una cosa, sino el médium constantemente móvil, eternamente mutable de



la relación dialógica. No pertenece nunca a una sola conciencia, a una sola voz. La vida de la palabra consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de un grupo social a otro, de una generación a otra. Comportándose de esta forma, la palabra no olvida el camino recorrido y no puede librarse del todo de esos contextos concretos de los cuales ha entrado antes a formar parte. Todo miembro de la comunidad lingüística se coloca ante la palabra, no ya como palabra neutral de la lengua, libre de intenciones, sino habitada por voces ajenas. El hablante recibe la palabra de una voz ajena, y llena de una voz ajena. La palabra llega a su contexto de otro contexto, llena de intenciones ajenas.” (Bajtín, M. Problemas de la poética de Dostoievsky, pág. 287, en Zavala, I. (1991) La posmodernidad y Mijail Bajtín, Madrid, Espasa-Calpe, pág. 58.)

- 5 Para facilitar nuestra lectura hemos numerados los comentarios que nos parecieron más pertinentes.
- 6 Cabral Bruno, Fátima, y Mendoza, María Angélica. *Hacia el Español. Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, Saraiva, São Paulo, 5ª ed., 2001. p. 37.
- 7 Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*. UNAM/Crítica, Barcelona, 2002 p. 61, párrafo 43.
- 8 *Ibidem*, p. 39.
- 9 *Ibidem*, p. 57.
- 10 *Ibidem*, p.65.



Gêneros discursivos em contexto de aprendizagem

Marcia Paraquett (UFF)

A área dos estudos de linguagem, no que tange à lingüística aplicada e ao ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), tem dado pouca atenção ao papel que cumprem os gêneros discursivos utilizados para a produção ou compreensão de sentidos em contexto de aprendizagem. Entendemos que os gêneros discursivos, sempre que a interação se dá entre alunos e professores, ganham novos formatos e, conseqüentemente, produzem novos significados. Partindo dessa premissa, esta comunicação pretende discutir a relação existente entre a concepção de língua estrangeira, a formação de professores de E/LE e a hibridização dos gêneros discursivos em contexto de aprendizagem.

Começamos, portanto, por definir o que entendemos por língua estrangeira, em particular, a língua espanhola, tomada sempre na perspectiva que nos interessa, ou seja, a de ser uma língua estrangeira em contexto brasileiro. Nesse sentido, precisamos dizer que essa língua toma matizes particulares porque não é possível dissociá-la da realidade discursiva que nos circunda. Em outras palavras, a língua espanhola em contexto de aprendizagem no Brasil precisa ser entendida como a língua que estabelece com a nossa uma relação de proximidade discursiva que determina um posicionamento muito particular.

Sobre esse tema, encontram-se diversos estudos já realizados no Brasil, e cabe-nos chamar a atenção para três deles, por serem coerentes com nosso modo de compreender essa questão. Referimo-nos a GONZALEZ (1994), ao que consideramos o texto fundador dessa discussão; e a FANJUL (2002) e CELADA (2002). Além desses três trabalhos, resultantes de pesquisas de doutorado realizadas no Brasil, destacamos o artigo de KULIKOWSKI e GONZALEZ (1999), onde as autoras discutem de maneira definitiva, no nosso ponto de vista, a relação de proximidade entre o Português e o Espanhol.

Recuperando, portanto, essas falas e tentando reduzi-las de maneira a caber numa pequena comunicação, podemos dizer que o Espanhol e o Português são duas línguas diferentes, com marcas de semelhança muito significativas, mas quando vistas fora de sua discursividade, podem mais atrapalhar do que contribuir no processo de aprendizagem. Abordagens que se limitem à identificação das aparentes diferenças não contribuem para uma efetiva aprendizagem da língua espanhola porque não possibilitam a compreensão dessa língua na sua realidade discursiva. Nesse sentido, apenas uma abordagem que tome a língua espanhola em funciona-



mento real poderá permitir que aprendizes brasileiros possam vivenciá-la para, então, compreenderem e produzirem sentidos nessa nova língua.

Feito esse esclarecimento, é preciso ressaltar que nossa experiência tem sido na formação de professores, o que pressupõe que além do cuidado com uma concepção de língua como discurso, estamos sempre preocupados com a metalinguagem, o que leva nossas discussões a serem sobre e *na* língua espanhola. Essa perspectiva determina que nossa pesquisa na área dos estudos hispânicos esteja sempre atenta ao fato de que professores (ou futuros professores) de espanhol no Brasil precisam ter a consciência de que sua abordagem não pode perder de vista a realidade lingüística e cultural brasileira, o que em outras palavras significa dizer que a relação de proximidade existente entre nossas línguas, no sentido em que a definiram KULIKOWSKI e GONZALEZ, deve ser o principal elemento norteador na hora em que se faz necessário selecionar os materiais didáticos com que se vai trabalhar.

E por material didático estamos entendendo qualquer texto que o professor considere como a base discursiva para desenvolver o tema que lhe interesse. E esses textos precisam ser selecionados de forma a garantir o maior número possível de diversidade lingüística, o que na área dos estudos hispânicos é um privilégio, dada à grande variedade geográfica em que a língua espanhola é falada. Mas além da diversidade geográfica, há de se dar atenção às variedades temporais, sociais e situacionais porque, assim, os aprendizes estarão, de fato, conhecendo a língua como discurso e não como sistema gramatical.

Além dessa possibilidade por si só tão rica, o processo de aprendizagem que tem no texto sua base discursiva, tomará contato, necessariamente, com os gêneros discursivos, já que

um gênero é uma categoria de fatos comunicativos, que acontecem em um contexto social, de acordo com certas normas e convenções, que se ajustam especificamente a certos fins propostos por uma comunidade discursiva, e que têm certas características lingüísticas obrigatórias. (REYES, 1999, p.20-1)

Logo, qualquer texto trará em si essas marcas de gênero. O problema é que nem sempre essas marcas genéricas são privilegiadas na sala de aula, porque não nos acostumamos a vê-las como elementos de produção de sentido. É claro que os estudos sobre gêneros remontam a Bakhtin, mas faz muito pouco tempo que nos dedicamos a seu estudo, sobretudo, observando seu funcionamento no espaço da sala de aula, quando tomam novos significados².



Além disso, na área dos estudos hispânicos, essa temática não é recorrente³. Cabe-nos, portanto, cumprir esse papel, porque quando observamos as publicações que circulam na academia, a língua espanhola está sempre ausente. Observe-se, por exemplo, DIONISIO et al (2002) ou ROJO (2005). São duas obras importantes para os que querem compreender os gêneros discursivos vinculados à aprendizagem de línguas, mas não há, nas duas, qualquer artigo que discuta essa questão a partir da língua espanhola, o que nos leva a pensar que talvez a formação de professores de espanhol no Brasil ainda não esteja, grosso modo, preocupada com isso. Ou que a pesquisa produzida em língua espanhola não ganhou, ainda, visibilidade em nosso país. Talvez estejamos falando de forma muito endógena. Ou, quem sabe, seja apenas uma questão de tempo.

Por isso, quisemos trazer-lhes esse tema hoje. Estar num congresso de pesquisadores e professores da área dos estudos hispânicos nos dá uma certa visibilidade, ainda que endógena, repito. E como não sabemos falar de outro lugar senão o do(a) professor(a), queremos compartilhar uma experiência vivida com alunos da UFF, durante a apresentação de um seminário de final de curso em 2003. Nossa proposta era a de identificar a intertextualidade em textos produzidos em língua espanhola. A propaganda que passamos a mostrar-lhes foi recolhida por uma aluna daquele grupo⁴.



Observando-a, de imediato se depreende a linha divisória que demarca os evidentes contrastes. Enquanto à esquerda, a representação feminina se faz através de uma pintura do século XVII, à direita, essa representação está numa fotografia da atualidade; enquanto a pintura de Velásquez revela uma menina, a fotografia nos mostra uma mulher adulta. No texto há, então, duas figuras de mulheres, que pertencem a tempos e idades diferentes, e que se materializam através de diferentes linguagens.

Essas evidentes oposições nos falam do contraste que o texto quer estabelecer: o feminino, enunciatário principal a quem a propaganda se dirige, é menina e mulher; é de ontem e de hoje; é representação e realidade. O texto está falando, portando de diferenças de tempo, de representação, de gostos e valores sócio-culturais.

Um segundo olhar nos leva a afirmar que esse jogo de oposições também se encontra nas figuras em si mesmas, em particular na que representa a atualidade. Aquela mulher tem roupas de homem, tem corte de cabelo masculino, mas não poderia ser mais feminina. Os limites do masculino e feminino estão, portanto, apagados. O seu gestual, sua maquiagem, os adornos de sua roupa a fazem feminina e moderna, ainda que haja elementos da tradição masculina. A infanta, ao contrário, leva uma vestimenta menos prática e mais pesada. Uma vestimenta que a faz mais dependente nos seus movimentos e na sua autonomia diante do espelho⁵.

Independente dessa oposição, as duas são representações da Espanha. Duas Espanhas que se complementam na figura feminina. A infanta do célebre quadro de Velásquez, *Las meninas* ou *La familia de Felipe IV*, pintado em 1656/7, nos fala de um passado glorioso, enquanto a *top model* fotografada representa a mulher comum, não aristocrática, mas a mulher que se libertou das amarras de um passado que lhe fez prisioneira de valores e posturas que já não pode aceitar. Portanto, há no texto dois momentos que são duas representações da mesma Espanha. Mas duas Espanhas que se marcam pela elegância e delicadeza.

O texto verbal está em perfeita harmonia com o imagético: “Si quiere saber por qué España está de moda, haga sus compras en El Corte Inglés”, que são “Las mejores tiendas en una”. Ou seja, a Espanha volta a ser o país da moda, aquele que determina como se deve agir, assim como aconteceu no passado glorioso. Mas agora sua liderança está na moda, ou seja, na vestimenta, nos comportamentos sociais, nos valores culturais. Essa é uma Espanha moderna, portanto. Uma Espanha que rompeu com tabus, que não teme as mudanças. Logo, uma Espanha que assume uma nova identidade, a de ser como *El Corte Inglés*, ou seja, múltipla e una, conforme se vê na junção das duas figuras em uma só.



Os detalhes do texto verbal que acompanha o título privilegiam o discurso intertextual, onde se ressalta, por exemplo, que “en El Corte Inglés disfrutará del arte de comprar”. Discurso esse que alia “arte de comprar” à “arte de pintar”, da mesma forma que aliou “estar na moda” com “fazer a moda”. Aliás, a intertextualidade é o forte do texto, já que o enunciador estabelece a marca do tempo a partir de duas representações temporais, tomando a figura de Velásquez para ressignificá-la no novo contexto.

Há que se destacar, também, o uso do bilingüismo: a mesma mensagem está escrita em espanhol e inglês. Afinal, trata-se de *atualidade* e de “El Corte *Inglés*”. Se não soubéssemos que a propaganda foi recolhida de uma revista que serve a passageiros de uma companhia aérea, onde a convivência de diferentes línguas é usual, poderíamos pensar que esse detalhe é consequência da globalização, entendida aqui como um fenômeno cultural que está buscando firmar a língua inglesa como a língua da comunicação mundial, devido à liderança no campo econômico e político que os Estados Unidos ocupam na atualidade.

Esse aspecto, e não apenas ele, nos vai servir de ponte para o que mais nos interessa nesse momento. Estamos falando de uma propaganda de uma conhecida loja de departamentos da Espanha, mas nosso propósito é observá-la em contexto de aprendizagem de E/LE. Por isso, é fundamental que tenhamos claro nosso conceito de língua estrangeira, tomado de ALMEIDA FILHO (1993) que nos diz que, em contexto de aprendizagem, se *desestrangeiriza* paulatinamente. E é isso mesmo porque, na medida em que vamos contribuindo para que nossos aprendizes compreendam textos como esse, estamos permitindo que a língua espanhola seja menos estrangeira para eles.

Entendemos, também, que uma língua se realiza em situações reais. E essa propaganda que estamos utilizando foi produzida para representar uma situação real, embora a língua seja sempre representação e uma propaganda, em particular, se valha de mecanismos próprios para vencer seus enunciatários, o que faz com que sua linguagem não seja espontânea. Mas, de qualquer maneira, a língua espanhola está sendo conhecida em sua discursividade, porque enunciador e enunciatário estabelecem uma relação de comunicação em determinado contexto.

No entanto, na nossa experiência esse texto foi um instrumento didático, porque possibilitou a interação na sala de aula. Por isso, a relação entre enunciador e enunciatário se alterou, modificando-se para professor e aluno, o que determinou inferências diferentes das previstas originalmente. Portanto, a função primeira da propaganda se perdeu porque não se espera que nenhum aluno/a compre uma roupa no *El Corte Inglés*, embora essa possibilidade possa existir.



O que se espera é que a partir da compreensão da propaganda, os aprendizes brasileiros de E/LE tomem contato com questões que pertencem à cultura da língua alvo, tais como sua arte, suas tradições, seu processo histórico etc. A propaganda, nesse caso, cumpre com outro objetivo e o gênero discursivo a que pertence também se descaracteriza, criando-se novos mecanismos de produção de sentido. De qualquer maneira ele continua sendo “uma categoria de fatos comunicativos que acontecem em um contexto social”, mas esse novo contexto social vai exigir novas “normas e convenções que se ajustam a certos fins propostos por uma comunidade discursiva”, conforme vimos em REYES (1999).

E era por isso que falávamos em hidridização do gênero discursivo. Esse processo de deslocamento do texto fez com que os fatos comunicativos fossem outros e a propaganda ganhasse novas normas e convenções. Preferimos o termo hidridização, embora MARCUSCHI (2002: 21) fale em “hibridismo” para referir-se ao *e-mail* que guarda marcas de oralidade e escrita na sua composição. No nosso caso, no entanto, o híbrido se encontra no deslocamento de contextos e, conseqüentemente, produz nova interação entre enunciadore e enunciatários.

Concluindo, podemos afirmar que a aprendizagem de E/LE que tome a língua como discurso, que não dispensa uma abordagem a partir de textos reais, que se preocupe com a compreensão e produção de significados na língua alvo, vivenciará o deslocamento dos gêneros discursivos, alterando as funções interativas produzidas originalmente entre enunciador e enunciatários.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas*. Campinas: Contexto, 1993.

CABRAL, P. *Resumos de dissertações e teses sobre língua espanhola: análise da estrutura interna e mapeamento da produção científica*. Niterói: UFF, 2006. Dissertação de Mestrado.

CELADA, M.T. *O espanhol para brasileiros: uma língua particularmente estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. Tese de Doutorado.

DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FANJUL, A.P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar*

discursivo. São Carlos/SP: Clara Luz, 2002.

GONZALEZ, N.T.M. *Cadê o pronome? – O Gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. São Paulo: USP, 1994. Tese de Doutorado.*

KULIKOWSKI y GONZALEZ. *Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX, Brasília: Embajada de España en Brasil, 1999, p. 11-19.*

REYES, G. *Cómo escribir bien en español.* Madrid: Arco Libros, 1999.

ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula.* Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOTO, U. Strito Sensus: regularidades e dispersão na pesquisa em Língua Espanhola. In: PARAQUETT, M. e TROUCHE, A. *Formas & Linguagens. Tecendo o Hispanismo no Brasil.* Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004, p.155-178.

Notas

- 1 Tradução nossa.
- 2 Os PCNs (1999) contribuíram muito para a inserção desse tema na aprendizagem de línguas.
- 3 Ver SOTO (2004) e CABRAL (2006)
- 4 Trata-se de Liège Rinaldi de Assis Pacheco. Infelizmente não temos a referência do texto, embora saibamos que foi recolhida de uma revista de certa companhia aérea.
- 5 Recordemo-nos que no quadro de Velásquez, a infanta está sendo cuidada por suas damas de companhia, que, aliás, dão nome à obra: “las meninas”.



Manual do candidato em seleção para o magistério público: o que se espera do professor?

Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)

Introdução

Neste artigo buscamos relacionar os saberes privilegiados em um dos documentos que compõem o processo de seleção de professores: o manual do candidato. Nosso *corpus* é composto dos itens Conhecimentos Específicos de Língua Espanhola e Língua Inglesa, que constam do Manual de Candidato do concurso para a seleção de Professor Docente I, distribuído aos candidatos no ato da inscrição, realizado pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ), em novembro e dezembro de 2004.

Atualmente, a avaliação vem sendo, no âmbito da educação nacional, objeto de estudo em várias pesquisas, voltadas, ora para aprendizagem, ora políticas públicas e sua implementação no cotidiano escolar. Contudo, ainda que outras investigações realizadas em programas na mesma área apontem para uma série de problemas que se reproduzem nas últimas décadas – “evasão de alunos”, “fracasso escolar”, “má qualidade do ensino”, – em sua maioria, atribuídos a “docentes mal preparados”, encontramos poucas pesquisas relacionadas ao processo que seleciona o professor e o habilita para a sala de aula. Encaminhando nosso olhar para a rede pública de ensino, perguntamos como esse professor pode ser “despreparado” se atravessa um processo seletivo que o autoriza a dar aulas.

Seguimos as propostas da Análise de discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2001) e as noções de gênero de discurso e polifonia (BAKHTIN, 1979). No que se refere a uma melhor compreensão do trabalho do professor, valemo-nos de conceitos advindos das Ciências do Trabalho (SCHWARTZ, 1992, NOUROUDINE, 2002). Cabe acrescentar que para melhor compreender o processo seletivo como uma prática institucionalizada e os saberes que são privilegiados em nossa sociedade, recorreremos a Foucault (1987, 1996).

Contextualização

Seja na mídia, seja em pesquisas acadêmicas, muito se fala sobre educação, ensino, alunos e professores. Direcionando nosso olhar especificamente para o ensino público, por um lado, temos as reclamações dos docentes sobre problemas em sala de aula – alunos desmotivados, instalações ruins, falta de material e de recursos didáticos. Outrossim, circulam discursos sobre o despreparo dos professores e sua responsa-



bilidade com relação ao fracasso escolar de seus alunos.

Uma vez que, no âmbito da rede pública de ensino, esse “professor despreparado” atravessa um processo de escolha que o torna apto a dar aulas - a prova de seleção para o magistério público - torna-se mais incongruente essa contradição. Dado que nossa visão as provas refletem saberes que são acumulados ao longo do tempo, além de prescrever visões de ensino prestigiadas por determinados grupos, perguntamos como é possível que um professor aprovado por esse instrumento, esteja despreparado. Ou seja, a relevância das pesquisas nas quais baseia-se essa reflexão, emerge a partir do questionamento: se as provas refletem saberes, registram o que vem sendo valorizado na formação de profissionais no contexto atual de nossa realidade educacional, por que se verifica a contradição entre o professor “esperado” e o professor “real”, aquele que está em sala de aula?

Com base na análise destes processos de seleção, buscamos verificar que perfil de professor se constrói discursivamente, que competências / saberes são privilegiados e como se permite ao professor-candidato demonstrar seu conhecimento sobre seu trabalho.

Ressaltamos que seguimos, no que se à linguagem, estudos que se relacionam diretamente com a compreensão de língua em seu uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada, dissociando lingüístico e extralingüístico como construtores de sentido no discurso. Portanto, recorreremos à Análise de discurso de base enunciativa, tendo como pressupostos fundamentais as noções de Bakhtin (1979/1992) sobre dialogismo nas quais o autor considera que todo enunciado institui um EU que se dirige a um TU, ao mesmo tempo em que um discurso dialoga com outro discurso.

Gênero discursivo (BAKHTIN, 1979/1992) é outra noção importante em nosso trabalho. Segundo o autor, é o gênero que garante a comunicação aos falantes de uma língua, pois permite uma economia cognitiva entre os interlocutores por meio da qual o reconhecimento de características particulares que distinguem um gênero de outro, ou seja, estabelece as bases do entendimento com o leitor.

Verificamos que estes gêneros discursivos estão submetidos a algumas coerções, que vão sendo modificadas pelas sociedades ao longo do tempo, de acordo com suas necessidades, sendo todo dito determinado em grande parte pelo lugar onde é enunciado. Para compreender esse movimento, aliamos aos conceitos bakhtinianos, alguns conceitos teóricos de Maingueneau (2001), para quem a perspectiva enunciativa estabelece alguns parâmetros específicos a fim de que haja interação. Con-



forme o teórico, a situação de enunciação não está dentro do âmbito das circunstâncias empíricas de produção de enunciado, mas sim no campo das coordenadas que servem como referência direta ou não à enunciação, onde os personagens principais são enunciador e co-enunciador e as âncoras espaciais e temporais, eu/você e aqui/agora.

Continuando na perspectiva enunciativa, em que o leitor deve apreender os sentidos do texto a partir do enunciado fazendo uso de competências distintas, recorreremos às noções propostas por Maingueneau de competências genérica e enciclopédica, em que a primeira compreende o domínio das leis e gêneros de discurso, e a segunda, os conhecimentos sobre mundo que acumulamos ao longo da vida, sendo ambas responsáveis por nossa capacidade de interpretar e produzir enunciados adequados às múltiplas situações sociais que nos são impostas.

Nas provas de 2004, por meio de uma primeira análise dos conteúdos específicos propostos para professores de língua espanhola e inglesa, já é possível apontar algumas diferenças básicas, que a nosso ver, representam concepções de ensino de língua bastante distintas. Basta uma primeira leitura para que identifiquemos uma visão de língua como estrutura desvinculada de um sentido maior, e outra que, ao contrário, busca lidar com um sentido dentro do âmbito do texto. Para facilitar nosso entendimento, reproduzimos tais conteúdos nos quadros 1 e 2.

Quadro 1

Professor Docente I (Espanhol)

Conhecimentos Específicos

O substantivo e o adjetivo: gênero número e grau. O uso de determinantes do substantivo: o artigo, o demonstrativo e o possessivo. Os pronomes. Os numerais. O emprego do verbo: tempos e modos. Os advérbios e as locuções adverbiais. O uso das preposições e conjunções. O léxico espanhol: as dificuldades específicas dos lusofalantes (heterogênicos, heterotônicos e heterosemânticos). A unidade e a diversidade da língua espanhola (“dichos, refranes y frases hechas”). Acentuação gráfica. Numerais. Sintaxe da frase.

Quadro 2

Professor Docente I (Inglês)

Conhecimentos Específicos

O ensino de leitura em língua inglesa: textos, exercícios e avaliação. O ensino de vocabulário e gramática de língua inglesa. Métodos e abordagens de ensino de língua inglesa e os PCN's. Conteúdo gramatical – Verbos: tempos verbais (simples e compostos), modo, voz (ativa e passiva), “Phrasal verbs”. Organizando mensagens: substantivos, pronomes,



artigos, adjetivos, possessivos, numerais. Expressando tempo, maneira e lugar: os advérbios e preposições. Combinando as mensagens e fazendo textos: subordinação e coordenação. Coesão. Inglês escrito e falado: contrastes principais.

No primeiro quadro percebemos uma concepção de língua vista como uma estrutura, preocupada e transmitir conceitos gramaticais e nomenclatura. Além disso, considera-se que conhecer frases e ditos populares são saberes necessários aos futuros docentes, uma vez que este saber estaria relacionado à diversidade da língua espanhola.

Por sua vez, no segundo percebemos uma visão de língua mais contextualizada, ou seja, mas relacionada à construção de textos. Outrossim, existe uma preocupação com conteúdos diretamente ligados à prática do professor e ao ensino de língua. Diferentemente do que se pode perceber no 1º quadro – onde os conhecimentos específicos não estão relacionados de nenhuma forma à prática docente, o 2º não seria o mesmo na seleção de um outro tipo de profissional.

As Sugestões Bibliográficas apresentadas nos manuais também apontam diferenças fundamentais, que corroboram o que percebemos durante a análise dos Conteúdos Programáticos.

O docente de espanhol recebe como propostas de leitura nove publicações:

- ◆ Os PCNs de Ensino médio
- ◆ 5 dicionários
- ◆ 3 gramáticas

A exceção dos Parâmetros, todos os outros representam, a nosso ver, que a banca não está preocupada nem com questões relacionadas ao ensino da língua – uma vez que não há nada relacionado a métodos o abordagens do ensino de LE – nem com a questões que relacionem língua e contexto.

Por sua vez, coerente com os Conhecimentos Específicos apresentados, as Sugestões Bibliográficas para o docente de inglês (8 publicações), relaciona temas como prática e teoria, habilidades para leitura, abordagens e métodos de no ensino de língua, o como ensinar, além de duas gramáticas. Tais opções denotam uma preocupação maior com o *ser professor* que como o *saber a língua*.



Considerações finais

Nossas análises nos permitem fazer algumas afirmações. Primeiramente, percebe-se que a língua é tratada como estrutura, fora de um contexto geral. Dessa forma, não se valoriza o estudo do texto.

Outrossim, o professor não é visto como um educador e sim como um conhecedor do léxico e da gramática da língua a ser ensinada, que sabe identificar o certo e o errado a partir da observação de fragmentos descontextualizados.

A opção pelo uso dos dicionários comprova o dito anteriormente, visto que denota uma idéia de que as palavras têm um significado já pronto, não havendo a necessidade de vinculação ao contexto.

Por outro lado, nos processos seletivos para docentes de língua inglesa apontam para uma maior preocupação com a compreensão textual. O texto, e não a palavra, é a unidade mínima considerada. Questões relativas a estratégias de compreensão leitora substituem as de morfossintaxe. Constrói-se um perfil de professor capaz de identificar sentidos distintos a partir de uma visão dialógica da língua.

Pensamos que esse tratamento diferente dispensado aos professores de língua inglesa e espanhola mais do que refletir duas visões de ensino de língua bastante diversas, não procede, pois consideramos que os saberes necessários a um professor de língua, quer estrangeira, quer materna, não se excluem. Além disso, por onde passam as questões de interdisciplinaridade, se nem mesmo dentro de língua estrangeira, há uma correlação?

Cabe ressaltar também que se são cobrados conteúdos diferentes nas provas, não estaria sendo desrespeitado o princípio da igualdade ou isonomia segundo o qual a Administração tem que dispensar o mesmo tratamento a todos os administrados que estejam em uma mesma situação jurídica?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (1992). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

CARVALHO FILHO, J. (1997) *Manual do Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.

CELANI, Maria Alba (Org.). *Professores formadores em mudança*. São



Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CRETELLA JÚNIOR, J. (1974) *Dicionário de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

DAHER, M.;SANT'ANNA, Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales". *20 años de APEERJ-El español: un idioma universal – 1981-2001*, Rio de Janeiro, APEERJ. p. 54-67, 2002,.

FOUCAULT, M. (1987) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004

MAINGUENEAU, Dominique. (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

VIVONI, Renata L. Moutinho. *Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



En la cafetería - Lección de español. Extrañamientos y distanciamientos con respecto al funcionamiento de la(s) lengua(s)

María Teresa Celada (USP)

Introducción

Presentar una *escena enunciativa* de la que fuimos protagonistas – tal como lo haremos a continuación – significa haber practicado un corte en un continuum discursivo, para servirnos del valor dramático y de la condensación de sentidos que creemos que guarda. En nuestro caso, ese valor está fundamentalmente ligado a los *efectos de extrañamiento* que en ella operan con relación a sus protagonistas y a las reacciones que tales efectos desatan. En este sentido, analizaremos esos efectos, trataremos de detectar por qué se dan y, también, aprovecharemos el alto grado de extrañamiento que la lectura de la escena produce en los brasileños cuando la usamos en clase de español como lengua extranjera.³

La escena y su análisis

En la cafetería

Viajaba en un tren de Valencia a Bilbao pasando por Madrid. A eso de las tres y media de la tarde termina la película que estaban dando y yo, absolutamente entregada a los horarios locales, decidí que iba a almorzar, o mejor, a comer un sandwich en la cafetería.

Como estábamos llegando a Madrid, entro en la cafetería y me encuentro con que va a producirse el cambio del personal que la atiende y con que la persona a cargo estaba limpiando, cerrando los respectivos armarios, ordenando, haciendo la caja. Me siento en la barra, apoyo la cartera en el mostrador y le pregunto “al camarero” si puedo pedir algo para comer.

Me pide disculpas y me explica lo que era más o menos esperable:

– Va a tener que esperar un poco, mis compañeros de Madrid (el tren ya había llegado a la estación) suben enseguida y le sirven a usted lo que usted prefiera. ¿Vale?

Acepto y me pongo a leer el diario, yo que no tenía ningún apuro y que ni siquiera me estaba muriendo de hambre. En este sentido, creo, interpreto que mi postura física exteriorizaba esa especie de entrega a los ratos libres, a ese intervalo de espera que coloca la vida (allá afuera) entre paréntesis. El tiempo en suspenso: un verdadero intervalo en el que todas las obligaciones quedan para después del tren.

Pasan algunos minutos y yo tranquila, a lo mío; en cambio, el señor da señales de que estaba preocupado, de que estaba incómodo con la situa-



ción y, entonces, me dice:

- Dígame, señorita, ¿qué le puedo servir? Mis compañeros están tardando bastante y, vamos... pues que no me cuesta nada...

De alguna manera, le agradezco el gesto y le explico que es muy simple: que quiero un sandwich y una agua mineral con gas. Me sirve y, mientras continuo leyendo el diario, me como el "bocadillo".

Enfrascada en la lectura, absorta, de repente, yo, que ya había terminado de comer – a merced del impulso de los ritmos que me imponía mi propio aparato digestivo – levanto la vista, miro a mi alrededor y constato que el empleado continuaba allí, que el personal que debía reemplazarlo no había llegado y, con muchas ganas de coronar aquel frugal almuerzo con un café, me veo, muy suelta de cuerpo, con la más absoluta espontaneidad, diciendo algo así como:

- Dígame una cosa, señor, ¿a usted le molestaría mucho si yo le pido un cafecito?

A lo que el señor me responde de una forma absolutamente inesperada:

- Vamos a ver, señorita. Que no se piden así las cosas. (acompañando su habla con gestos que la reforzaban)

- Ay, disculpe... (yo pensando en que se me había ido la mano, que me había excedido en el número de pedidos de excepción a una cierta regla).

- ¿Sabe usted cómo se piden las cosas en España? (y él mismo me ofrece la respuesta) "Póngame un café" o "Sírname un café".

A lo que yo le respondo diciendo:

- Ay, bueno, es que soy argentina, vivo en Brasil... ("ô desculpa esfarrapada e fora de lugar": "o que é que você está inventando, Maite?").

- Ah, claro, es que vamos... es usted extranjera, habla usted otra lengua. Se explica.

Por el espacio de escritura acotado que aquí tenemos, nos centraremos en el fragmento que hemos destacado con letra negrita y que comienza con "Vamos a ver, señorita.". Este enunciado funciona, desde nuestra perspectiva, como indicio del primer extrañamiento, que se manifiesta en su forma material, pues aparecen la invocación del interlocutor – "señorita" – y el fragmento "vamos a ver", produciendo una interrupción que interfiere en el curso de la interlocución y afecta la dirección del decir (cfr. GUIMARÃES, 1998). Con valor exhortativo, este último fragmento abre una relación con el futuro del decir inmediato, introduciendo una operación de revisión de lo dicho: "Que no se piden así las cosas". El deíctico "así" tiene un valor anafórico y podría parafrasearse mediante: "de la forma en que usted lo ha hecho". El "que" funciona como introductor de una explicativa que podría encontrar su expansión en la siguientes paráfrasis: "Es que no se piden así las cosas". Esta paráfrasis nos permite explicitar el valor del fragmento, que funciona estableciendo una *relación explicativa* con res-



pecto a la interrupción y relacionando lo dicho con la operación de corrección o rectificación que la explicativa, de alguna forma, introduce.^b

Desde esta perspectiva, el fragmento total – “Vamos a ver, señorita. Que no se piden así las cosas...” – funciona como un *pliegue metaenunciativo* que permite señalar el desplazamiento de un sujeto que deja de hablar sobre lo que se venía hablando y pasa a hablar sobre la lengua, o mejor, sobre “los modos de decir” en esa lengua. Como fruto de ese desplazamiento, tenemos en esa enunciación una *perspectiva expuesta*, por efecto de la cual la lengua – o su funcionamiento – pasa a ser aquello de lo que se habla. En este sentido, retomar la idea de expandir el “que” mediante “es que” resulta productivo porque nos permite decir que se introduce una explicativa mediante una generalización – con ese “se” que detectamos con valor impersonal – y por una negación: “Que *no se* piden así las cosas”. Esto hace resonar tal enunciado como *definidor* (NUNES, 2003) y – por la fuerza de la negación – como una regla que regula la relación interioridad/ exterioridad (cfr. INDURSKY, 1997, p. 214-5) y que, para Culioli (1990), tiene que ver con una especie de administración de la alteridad; de esa forma, el referido enunciado traza fronteras entre lo que se puede decir y lo que no, o entre lo que se puede (o se soporta) escuchar y lo que no.

Sin atender directamente al pedido de disculpas de la cliente, el mozo pregunta: “¿Sabe usted cómo se piden las cosas *en España*?” Con este enunciado, desde nuestra perspectiva, termina el trabajo de lo que detectamos como una transposición de la escena – instalada en la concretud del bar del tren – a un espacio de enunciación (GUIMARÃES, 2002; CELADA y ZOPPI-FONTANA, 2006) que podríamos caracterizar como el que está regulado por una *deontología* específica de lo que se puede decir y de lo que no.^c Se termina así de delimitar tal espacio de enunciación e, inclusive, se lo acota mediante el fragmento “en España”. Inmediatamente la futuridad instalada a partir del “Vamos a ver, señorita” culmina en la exposición o presentación de un pequeño “paradigma”: “Póngame un café. Sírvame un café”.

Es preciso observar que el enunciado pronunciado por la argentina – “Ay, disculpe...” – permanece aún, por su forma material, en la escena ligada a la concretud que tiene que ver con el espacio de enunciación vinculado a “tren, bar, mostrador, pequeño almuerzo: sándwich, agua, café” y toda la metonimia. Su interpretación de la totalidad de la escena y la proyección de sus anticipaciones [el camarero abrió una excepción al servirle el sándwich y el agua, y ella insistió en pedir algo más en esas mismas condiciones] habían dado cuerpo a la forma material de su enunciación: “Dígame una cosa, señor, ¿a usted le molestaría mucho si yo le pido un cafecito?”



Habían dado cuerpo a esa sintaxis que, probablemente (reconozcamos que estamos bajo un régimen de efectos de sentido entre interlocutores), fue interpretada por el mozo como un “rodeo” (excesivo).^d

El espacio al que la escena fue arrastrada es, entonces, un espacio regulado por una “deontología de lo que es posible decir” en el que la enunciación del mozo de la cafetería – que podríamos reconocer que resuena como el de una lección de lengua (extranjera) – implica el agenciamiento de dos sintagmas que traen inscriptos en su forma material una adecuación en el modo de dirigirse al interlocutor en España: pedir sin dar rodeos, ser más directo, “ir al grano”, lo que no deja de funcionar como una invitación a acercarse, a evitar distancias o formalidades. En este sentido, debemos decir que no se trata de un gesto de *corrección gramatical*, ejercido de acuerdo con la *organización* que una gramática le impone a una lengua. La selección del pequeño paradigma (en esa especie de “lección de las formas adecuadas de dirigirse al otro”) tiene que ver con el *orden de la lengua*, con un *saber discursivo*, que hace posible todo decir y da sustento a cada toma de la palabra (ORLANDI, 2000, p. 31), o mejor aún, en un *saber interdiscursivo* (cfr. SERRANI-INFANTE, 1998), pues el camarero detecta una disonancia o una no adecuación relativa a las formas de interlocución, a lo que tiene que ver con las condiciones de producción: relaciones de sentido, mecanismos de anticipación en la interlocución, juego de fuerzas en la interlocución, todo lo que en el análisis del discurso se denomina *formaciones imaginarias* (cf. ORLANDI, 2000, p. 39-41).

Tomando nuestra escena como una lección en la cafetería, nos gustaría rescatar dos aspectos productivos para subrayar cuestiones relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera y de formación de profesores: a) la importancia de colocar en relación las formas de decir con la *alteridad*, más precisamente, de explorar y explotar la relación entre diversidad lingüística y alteridad (SERRANI-INFANTE, 1997); b) la necesidad de propiciar en el sujeto aprendiz la identificación con formas de decir que alcancen la adecuación con un interdiscurso. Recordemos que las formas de pedir que aparecen en juego – con imperativo, con formas modalizadas – se muestran como no intercambiables en el fragmento de la escena que hemos analizado.^e

Ahora bien, no podemos dejar de decir que, al mismo tiempo que es posible reconocer todo esto, también hay en esa escena un no “perdonar” la forma de decir del otro, no dejarla pasar. La operación de corrección que hemos analizado implica escuchar una disonancia y no poder ponerse en el lugar del otro para tratar de interpretar su forma de decir. En este sentido, podríamos decir, tomando como base conceptos desa



rollados por Melman (1992), que mediante ese gesto no se le atribuye al semejante el lugar del gran Otro: “el de ser potencial soporte de un saber que abarca todo el sistema de alusiones, implícitos, presupuestos lingüísticos, culturales e históricos con el cual, en tanto sujetos del lenguaje, pensamos que una producción en determinada lengua puede entrar en relación” (CELADA, 2004). Varias marcas trabajan en ese sentido: la negación que señalamos “Que *no* se piden así las cosas”; la enunciación de: Ah [...] *es usted extranjera*, habla usted otra lengua. Se explica.” que reconoce al interlocutor, literalmente, como extranjero; y la enunciación de “¿Sabe usted cómo se piden las cosas *en España?*” que delimita claramente el espacio de enunciación al cual se remite el paradigma posible o más adecuado en cuanto a las formas de decir.

Conclusiones alrededor de los varios niveles de extrañamiento

Retomando nuestro comienzo, designaremos los varios efectos de extrañamiento que detectamos a partir del análisis de nuestra escena. El primero se manifiesta mediante esa perspectiva extrapuesta que aparece en la enunciación del camarero y que le da cuerpo a la producción de una intervención con respecto a la forma en la que su interlocutor ha dicho algo. Si una lengua le es exterior al sujeto, y esto es una ilusión, lo que se produce en este caso es una exhibición de esa relación de exterioridad: un movimiento de distanciamiento con relación a la enunciación del otro. Este movimiento puede interpretarse en el doble filo que implica pensarlo por el lado de la capacidad que muestra ese sujeto de exponerse a la alteridad: en la equivocidad sin resolución que implica el gesto de invitar al otro a que se acerque y, al mismo tiempo, corregirlo, señalándole su lugar de extranjero.

Con relación a los otros extrañamientos, yo diría que el de la argentina de viaje por tierras españolas, queda inscripto en el propio registro de esta escena; en el hecho de que la haya detectado y, por el valor dramático del que hablamos al comienzo del presente texto, la haya transformado – ahora ya como investigadora – en objeto de análisis. Y, también, en el interior de la escena quedan marcas de su sorpresa como hablante de la lengua española; especialmente, en la materialidad de la enunciación de “Ay, disculpe...” o en la explicación sin pies ni cabeza que le da al mozo al final. Aparece ahí un sujeto afectado por la forma en la que el otro – sin estar tocado por la duda sino por la certidumbre – ejerce ese gesto que implica un firme sentimiento de intervención sobre lo que ha dicho, invitándolo a que se deje de dar vueltas (en todos los sentidos que esto implica) y corrigiéndolo. Tal gesto, en su complejidad, lo afecta en su constitución como sujeto



hablante de una lengua de colonización, en la heterogeneidad lingüística que lo habita como efecto de las separaciones que la historia cava en el extenso horizonte del funcionamiento de la lengua española.^f

El último extrañamiento que designaremos es el del brasileño: el que surge en el momento en que escucha la escena o la lee, y se admira en alto grado. Probablemente, por su falta de apego a señalar el error (el error) del otro y a ocupar, en ese sentido, posiciones de distanciamiento con relación a la lengua; falta de apego que debe verse reforzada por la enunciación del paradigma con dos formas de imperativo: esto lo afecta en la relación que la escuela brasileña traba entre subjetividad y “gramática” (o todo lo que “suene a gramática”) y lo remite a una posición-sujeto que le quita la posibilidad de gozar la diferencia, la diversidad, la alteridad .

Referências Bibliográficas

- CELADA, M.T. (2004). Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso. In *GEL – Estudos Lingüísticos XXXIII*.
- _____. y ZOPPI-FONTANA, M.G. (2006). Brasil/Argentina. Movimientos de identificación y de resistencia con relación a una forma-sujeto de derecho. In: VALENCIA ESPINOZA, A. (ed.) *XIV Congreso Internacional ALFAL*. Santiago de Chile (versión digital).
- CULIOLI, A. (1990). La négation: marqueurs et opérations. In: *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990, v. 1, p. 91-113.
- GUIMARÃES, E. (1998) Interdiscurso, textualidade e argumentação. In: *Signo & Seña*, 9, p. 427-36.
- _____. (2002). Semântica do acontecimento. Campinas: Pontes.
- INDURSKY, F. (1997). *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- MELMAN, CH. (1992). *Imigrantes. Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. (Trad. por Rosane Pereira.) São Paulo: Escuta.
- NUNES, J.H. (2003) “Definição lexicográfica e discurso”. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n. 11, 9-30.
- ORLANDI, E. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. (2000). *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2002). A língua brasileira. In: _____. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, p. 21-32.
- SERRANI-INFANTE. S. (1997). Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. *Revista Letras*, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17.



_____. (1998) Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, p. 231-264.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2004). A arte de cair fora. O lugar do terceiro na enunciação. In: *Revista ECOS. Variantes lingüísticas Literaturas regionais*, ed. n. 002, julho 2004, p. 61-69.

Notas

- a *Es importante explicitar que con frecuencia usamos esta escena en las clases de español, como material didáctico por lo que permite explorar y explotar en varios sentidos: cohesión lexical, formas de pedir, formas de tratamiento, diversidad o variedad lingüística y alteridad, efectos de comunicación y de no comunicación. Además, es preciso que aclaremos que usamos esta escena para la prueba didáctica, realizada en 2003 como parte del concurso para el cargo de Profesora Doctora en el "Área de Lengua Española e Literaturas Española e Hispano-Americana" (DLM/FFLCH/USP), área en la que actuamos como docentes desde 1992.*
- b *Ese "que" – en el enunciado "Que no se piden así las cosas." – parece funcionar como un reforzador de la negación: pensemos, si no, en enunciados como "Que no, hombre, que no. Que ya te he dicho que no.", tan frecuentes en funcionamientos discursivos de la formación social española. Cuando lo colocamos en contacto con estos enunciados aparece un cierto valor ilativo, que destaca el reemplazo que sufrirá lo dicho por lo que se va a decir. En el español de ciertas formaciones sociales, esto tiene que ver con el temor a "haberse desubicado" frente al otro.*
- c *Entendemos "deontología" a partir de esta definición más amplia: el conjunto de los deberes que se imponen en determinadas prácticas o espacios.*
- d *Es ese el sentido de la explicitación de la anticipación imaginaria que aparece entre paréntesis en el relato de la escena: "yo pensando en que se me había ido la mano, que me había excedido en el número de pedidos de excepción a una cierta regla." Esta anticipación es la interpretación de la reacción del camarero o mozo.*
- e *Aquí solo podemos señalar, como ejemplo, la diferencia que supone para un hablante rioplatense, como es el caso de nuestra protagonista, entre las dos alternativas ofrecidas por el mozo: "Póngame un café" o "Sírvame un café".*
- f *Lo afecta en una memoria: los argentinos hablamos mal / no somos tan asertivos, dudamos, damos vueltas para decir las cosas. Para el concepto de heterogeneidad lingüística, cfr. Orlandi (2002).*



México y la cuestión identitaria

Mirta Graciela Núñez Costa (UFRJ)

El presente trabajo sobre la cuestión de la enseñanza de español como segunda lengua en comunidades indígenas de México, se insiere dentro del marco que se intenta establecer, a partir de los años 80, no sólo en México, sino también en la mayoría de los Estados de América Latina, de una nueva relación con los pueblos indígenas. Relación de apoyo a la preservación y desarrollo de las culturas y lenguas indias, en una modalidad de interculturalidad y bilingüismo aditivo, tal como planteado, entre otros, por Hamel en varios trabajos recientes.

En este contexto, en el que la educación juega un papel importante, como fuente de desarrollo y salvaguarda de identidades étnicas, la enseñanza de español como segunda lengua, que nos ocupa, es una cuestión compleja, multifacética y capaz de generar controversias. Merece, por lo tanto, atención y cuidado desde sus especificidades.

Para comenzar, quisiera presentar algunos datos del INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (creado en 2003 con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, dentro de la Secretaría Educación Pública - SEP. En el Discurso de presentación del *Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos* de 2005, Fernando Navas, director del Instituto, declara que se trata de un trabajo cuyo objetivo es el de “fomentar el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de las culturas y las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional”.

En palabras de Xóchitl Gálvez, Directora de la CDI – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas - divulgadas en el sitio oficial de la Comisión, México se define como “país multicultural y multilingüístico que conserva más de 62 lenguas indígenas”. No obstante, sabemos que desde la conquista ya se han extinguido más de 100 lenguas. Por otra parte, muchas de las lenguas que aún se hablan están amenazadas de extinción y se encuentran en una relación asimétrica con la lengua oficial, el español. Se trata de un conflicto lingüístico que es parte, obviamente, de un conflicto social interétnico. La situación es preocupante y por lo mismo viene generando esfuerzos cuyo fruto se aprecia, entre otras cosas, en el compromiso asumido por la lingüística mexicana de analizar, registrar, describir, grafar lenguas ágrafas, en fin, intentar preservar lenguas amenazadas de extinción. Todo en la convicción tan poéticamente expresada por Miguel León Portilla en el discurso proferido en la Inauguración del Segundo Congreso Internacional de la Lengua Española en



Valladolid en 2001, cuando recitó su poema, escrito en náhuatl y español: *“Cuando muere una lengua ... la humanidad se empobrece”*.

Cuantificando brevemente la cuestión de las comunidades indígenas en México, podemos decir que mientras en el siglo XVII la población indígena representaba el 83% de los habitantes de México, esta proporción cae drásticamente pasando, a lo largo del siglo XIX, de un 63% a apenas un 13%. Actualmente hay aproximadamente 13 millones de indígenas en México, o sea, un 10% de la población nacional.

Pero volviendo al terreno de la educación, donde se insiere la enseñanza de español como segunda lengua, es importante observar algunos logros y desafíos.

Entre los logros, uno de magnitud muy considerable es la elaboración y publicación de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas: *“fueron entregados un millón 200 mil libros que comprenden 172 títulos en 55 variantes de 33 lenguas indígenas, así como 8 libros de literatura en igual número de lenguas, los cuales sirven para que los maestros bilingües conduzcan el aprendizaje de la lecto-escritura de los niños”* según datos del sitio oficial de la CDI.

Otro acierto, en la opinión de quienes se dedican a la cuestión de la educación indígena, ha sido, a nivel de las políticas educativas, la federalización de la educación básica a partir de la promulgación de la nueva Ley General de Educación a fines de la década de 90. Allí se reconoce que la educación debe adecuarse lingüística y culturalmente a cada uno de los grupos étnicos. Se abren, de esta manera, amplias posibilidades de propiciar una gestión más autónoma, ya que cada estado tiene la posibilidad de desarrollar su propio programa de desarrollo integral de la educación indígena. Entre los desafíos, está la falta de maestros con una capacitación adecuada. Este es un problema que nos atañe directamente como profesores y formadores de profesores de español como L2 ya que trabajamos con un objeto de estudio, la lengua segunda, que requiere de una metodología propia. En muchas escuelas los maestros aún no han identificado la enseñanza de español L2 como una tarea específica en virtud de no haber existido hasta hace muy poco una enseñanza sistemática de español L2.

Otro problema son las condiciones precarias para la prestación de servicios educativos, dado que estamos hablando de las zonas más pobres del país donde los recursos presupuestales son escasos.

Resulta más fácil entender la dificultad de los maestros en identificar la enseñanza de español L2 como una tarea específica si se piensa el discurso de la pedagogía de lenguas de México como atravesado por la memoria de lo que se conoce como “castellanización”. Se llama así al



proceso de enseñanza de español a los indígenas con fines instrumentales, que tuvo por objetivo, ora la catequización, ora la integración del indio a la nación hegemónica y, más recientemente, al mercado de trabajo.

La castellanización queda oficializada en México en 1979, cuando la Dirección General de Educación Indígena – DGEI - establece un año de pre-escolar para la enseñanza del español oral, previo a la alfabetización en dicha lengua. Hasta hoy las prácticas de castellanización siguen siendo el modelo más recurrente (Hamel, 2004:85) bajo la justificativa pragmática de que el indígena tiene que salir de la marginación, mas contribuyendo siempre al desplazamiento y a la exclusión de las lenguas vernáculas. Citando palabras de Hamel: *“la “castellanización” fracasa inevitablemente porque el programa intenta alfabetizar ... a partir de una lengua que no está desarrollada.”* (Hamel, 2004:91)

A partir del reconocimiento del derecho a la educación bilingüe y ante la evidencia científica del papel primordial que juega la primera lengua, no sólo para la adquisición de una segunda, sino también para el desarrollo de las principales competencias académicas, se intenta pasar de un bilingüismo sustrativo a un bilingüismo aditivo. De hecho, hasta mediados de la década de 80, se entiende por bilingüismo un tipo de educación que, mediante un programa de sumersión, prevé una transición rápida de la lengua primera al español. El nuevo modelo propuesto, de educación efectivamente bilingüe, de un bilingüismo positivo y coordinado, pasa por un desplazamiento del concepto de multiculturalidad hacia el de interculturalidad, en la aceptación de la diversidad como fuente de riqueza. Pasa por el camino de la problematización de una concepción de identidad homogénea y cerrada hacia el de los momentos de identificación en movimiento constante y en constante modificación (Coracini, 2003:151). Pasa por una concepción polifónica (Bakthin) del lenguaje donde se reconoce la pluralidad de voces constitutivas del lenguaje y del sujeto.

Volvamos entonces a nuestro objeto, la enseñanza de español como segunda lengua.

Es dentro de este nuevo contexto de educación bilingüe que acabamos de caracterizar, que se insiere actualmente la cuestión de la enseñanza de español como segunda lengua en las comunidades indígenas de México y que se entiende claramente la necesidad de desarrollar una metodología específica, de elaborar currículos y de capacitar profesores.

En este sentido cabe destacar el proyecto innovador de investigación-acción que un grupo liderado por Hamel (2004) está implementando en colaboración con un conjuntos de docentes indígenas en escuelas púrepechas de la región de Michoacán. (Equipo CI-EIB)



Teniendo como premisas la autogestión crítica y la práctica conciente, el proyecto propone una nueva forma de elaboración curricular y capacitación de maestros basada en el aula-taller. Partiendo del aula, de la observación de las prácticas docentes se van discutiendo los contenidos relevantes, agregados de forma no conflictiva ni sustitutiva, para que el aprendizaje se procese de manera gradual, según el conocimiento previo del alumno. Se trata, esencialmente, de *“superar el divorcio tradicional entre la capacitación y su operación”*. (Hamel, 2004:98)

Entiendo que, dentro del contexto que acabo de describir someramente, y afinada con los principios de respeto por la diversidad que fundamentan el modelo educativo vigente para las comunidades indígenas de México, la enseñanza de español como lengua segunda debe superar los objetivos meramente instrumentales que orientan propuestas como la de la castellanización. Debe, en cambio, poner de relieve el aspecto formativo de la enseñanza de segundas lenguas. Sabemos (Revuz, Charaudeau) que el aprendizaje de lenguas otras desencadena procesos enriquecedores que van del extrañamiento ante la diferencia, a la inquietud que despierta el descubrimiento de diferentes maneras de significar. Contribuye al desplazamiento de estereotipos ayudando a convivir con la diferencia y a aceptar lo relativo. Despierta una conciencia metalingüística que le permite al alumno relativizar sus convicciones acerca de su primera lengua y a reflexionar al respecto.

Esta visión del proceso de aprendizaje de lenguas le impone al maestro la necesidad de una profunda reflexión en su tarea de enseñar español como segunda lengua. Una tarea que no consiste apenas en proporcionarle al alumno indígena una herramienta (el idioma nacional) que le posibilite una digna participación en la sociedad de su país. Se trata también de permitirle al indígena que, sin negar su historia ni su identidad, se desarrolle como ser humano en y por esta segunda lengua.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M (1979/2000) Estética da Criação Verbal. São Paulo, 3a.ed trad. port., Martins Fontes.

BRAVO AHUJA, Gloria (1977) La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Los materiales didácticos. México, El Colegio de México.

CHARAUDEAU, P. (1984) Linguagem, cultura e formação. Algumas questões em ação na formação do professor e do aprendiz. En: Trabalhos em Lingüística Aplicada 3, Campinas, Unicamp. (p.111-119)

CORACINI, Maria José (2003) Língua estrangeira e língua materna: uma



questão de sujeito e identidade. En: Coracini, M.J. (org.) Identidade e discurso. Campinas, Editora da Unicamp, p.139-159.

FERREIRO, Emilia (1997) El bilingüismo: una visión positiva. En: Garza Cuarón, Beatriz (coo.): Políticas lingüísticas en México. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, p. 293-302.

HAMEL, Rainer E.(1995) Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. En: Alteridades, 5 (10). UAM - Ixtapalapa, México, p.79 – 88.

_____ (1996) Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio. En: Klesing-Rempel, Ursula (ed.): Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales. México: Plaza & Valdés, p.149-189.

_____ (2001) Políticas del lenguaje y educación indígena en México.

Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds) Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires, UBA, p.143-170.

HAMEL, Rainer E.; BRUMM, María; CARRILLO AVELAR, Antonio; LONCON, Elisa; NIETO, Rafael; SILVA CASTELLÓN, Elías (2004) ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa 9 (20), p.83-107.

IBARROLA, María (1997) los grandes cambios recientes en la educación bilingüe intercultural. En: Garza Cuarón, Beatriz (coo.): Políticas lingüísticas en México. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, p.303-314.

LASTRA, Yolanda (1992) Primer Congreso de la Lengua, Sevilla

LEÓN PORTILLA, Miguel (2001) El español y el destino de las lenguas amerindias. En: Discurso Inauguración Segundo Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid.

NAHMAD, Salomón (1997) Impactos de la reforma al Artículo 4º. Constitucional sobre la política lingüística en México. En: Garza Cuarón, Beatriz (coo.): Políticas lingüísticas en México. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, p.109-129.

PELLICER, Dora (1997) Derechos lingüísticos y educación plural en México. En: Garza Cuarón, Beatriz (coo.): Políticas lingüísticas en México. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, p.273-289.

REVUZ, C. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En: Signorini, I. (org.) Língua(gem) e identidade. Campinas, Mercado de Letras



Las capacidades de lenguaje y otros conocimientos exigidos en los exámenes de español de UEL, UEM y UFPR

Natalia Labella-Sánchez (PG-UEL)

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)

Analizar los exámenes de español de selectividad (“vestibular”) es una forma de investigar la concepción de lenguaje que influye en su elaboración y la visión que tienen, respecto a eso, las instituciones de enseñanza superior. Además, ya se ha comprobado por medio de investigaciones que los exámenes de selectividad acaban por influenciar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del efecto retroactivo o *washback effect* (SCARAMUCCI 2004). En el caso del contexto analizado para este trabajo (exámenes de instituciones estatales o federales paranaenses), se supone que el efecto retroactivo tendría reflejos directos en la enseñanza de la lengua española de los cursos preparatorios para la selectividad (los “cursinhos”), ya que la provincia de Paraná no ofrece aún el español en la enseñanza secundaria. Para reflexionar sobre las características de los exámenes de español, el objetivo de este trabajo es investigar las capacidades de lenguaje (DOLZ, PASQUIER y BRONCKART 1993; DOLZ y SCHNEUWLY 1998) exigidas y los demás conocimientos exigidos que no se incluyen en esas capacidades. Con eso, será posible delinear las características predominantes en los exámenes de cada una de las instituciones.

Fundamentos teóricos

Desde 2001, se ha notado que cada vez más los exámenes de español de selectividad organizan las preguntas de forma a poner a prueba la “comprensión e interpretación de textos”. Sánchez (2004), en un análisis de los exámenes de español antes y tras la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales para lengua extranjera (PCN-LE), observó que esas pruebas han cambiado notadamente en el sentido de proponer una evaluación de los conocimientos de la lengua española por medio de la lectura.

Basados en los aportes del interaccionismo socio-discursivo (ISD), entendemos la lectura como una práctica social, en la que “la lengua es socio-histórica e implicada en un contexto ideológico, se materializa entre individuos socialmente organizados por medio de enunciaciones [...] producto de la interacción locutor oyente” (CRISTOVÃO, 1999, p. 41). Para que ocurra la comprensión del texto se exige todo el tiempo, actitudes responsivas por parte del lector (BAKHTIN, 2003, p. 301). Para el



ISD, las personas se comunican por medio de la apropiación de “aquello que sabemos que existe en las prácticas de lenguaje de una sociedad” (MACHADO, 2005, p. 242). Las personas se comunican – oralmente o por escrito - por medio de textos pertenecientes a un determinado género de texto. Dentro de la perspectiva del ISD, los géneros de texto son “productos de las actividades de lenguaje en funcionamiento permanente en las formaciones sociales [...] [que] elaboran diferentes especies de textos [y] que presentan características relativamente estables (justificando que sean llamadas de géneros de texto)” (BRONCKART, 2003, p. 137).

Aunque el ISD defina los géneros de texto de esa forma, no es su objetivo tenerlos como objeto de análisis. Sin embargo, su referencial teórico puede servir de base para varias investigaciones que objetivan una intervención directa en la educación. Bajo ese enfoque, “el objeto real de enseñanza y aprendizaje serían las operaciones de lenguaje necesarias para esas acciones, operaciones que cuando dominadas constituyen las capacidades de lenguaje” (MACHADO, 2005, p. 258) (énfasis nuestro) y esas capacidades serían los objetos para la enseñanza.

Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) y Dolz & Schneuwly (1998), interesados en una intervención directa en la educación y basados en la perspectiva teórica del ISD, defienden que las acciones humanas pueden ser interpretadas por medio del lenguaje utilizado por el grupo involucrado en la actividad. Para que el agente realice sus acciones dentro de una práctica de lenguaje, él debe usar su capacidad de lenguaje. Con el objetivo de analizar, observar y enseñar esas capacidades, los autores proponen tres tipos de capacidades de lenguaje: a) la capacidad de acción (CA): se refiere a la adaptación de las características del contexto y de su contenido referencial (las situaciones de interacción de uso del lenguaje en contexto compartido por los hablantes); b) la capacidad discursiva (CD): está relacionada con la forma de organizar el contenido y como el hablante/productor selecciona un tipo de discurso para realizar una determinada acción de lenguaje; c) la capacidad lingüístico-discursiva (CLD): se refiere a la arquitectura interna del texto y se refiere más precisamente a las operaciones lingüísticas y psicolingüísticas que están implicadas en su producción.

Aunque, por cuestiones didácticas, las capacidades de lenguaje sean descritas y trabajadas separadamente en las propuestas de producción oral y escrita, o como instrumentos de evaluación y producción de materiales didácticos (MACHADO 2001; CRISTOVÃO 2001) o aún como instrumento de evaluación de exámenes (SÁNCHEZ, CRISTOVÃO & SOCELLA 2005), entendemos que ellas funcionan como un engranaje. Cuando



producimos o leemos un texto tenemos que movilizar esas capacidades de lenguaje durante todo el tiempo y conjuntamente. En ese sistema, sin embargo, uno de los engranajes parece ser la pieza mayor, quizá hasta el eje central del proceso: la capacidad de acción. Además, “La selección de un género se ubica precisamente en la intersección de las capacidades de acción, ya que él participa en la definición de la situación y de las capacidades discursivas [...]” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 78) (énfasis nuestro).

En el caso específico de la lectura, Dolz (1996) dice que “el objeto texto es considerado un objeto complejo que reúne varias características observables” (DOLZ, 1996, p. 7) y el autor propone tres dimensiones que deben ser consideradas en un proceso “engranado” de las capacidades. Según el autor, el trabajo conjunto de las tres capacidades permiten que el lector: a) entienda y reinterprete las ideas del autor del texto; b) encuentre las informaciones centrales del texto asociándolas con las demás; c) use el proceso de inferencia para relacionar las informaciones del texto a sus informaciones personales. Eso comprueba que la lectura depende de ese movimiento conjunto y “engranado” de las capacidades de lenguaje, permitiéndole al lector tener un papel activo frente al texto.

Metodología

Para decidir cuáles instituciones formarían parte de nuestra investigación, fueron aplicados 369 cuestionarios en cinco “cursinhos” en la ciudad de Londrina – Paraná con el objetivo de observar cuáles selectividades les interesaban más. Las tres universidades más indicadas por los alumnos fueron nombradas de Institución 1, Institución 2 e Institución 3.

Para analizar las preguntas, nos basamos en la propuesta del ISD y en las definiciones de Dolz & Schnewly (1998) para capacidades de lenguaje. Tras algunos intentos de clasificar las preguntas como hasta entonces era propuesto (las capacidades de lenguaje independientes unas de las otras), la dificultad de hacerlo de esa misma forma nos llevó a un proceso de análisis de clasificación de las preguntas en grupos de capacidades un poco distintos de las propuestas ya existentes. Aunque entendemos que las capacidades de lenguaje forman parte de un engranaje, el análisis nos indicó un camino donde, en algunos momentos, el engranaje funciona con las tres piezas (CA+CD+CLD), pero en la mayor parte de las veces presenta partes de ese engranaje faltando. Así, organizamos las siguiente posibilidades de combinaciones:



Cuadro 1 – asociación de las capacidades de lenguaje como instrumento de evaluación de preguntas sobre lectura

CA	CA + CD	CA + CLD	CA + CD + CLD
----	---------	----------	---------------

Las preguntas que no se presentaban dentro de las características de las capacidades de lenguaje fueron clasificadas en un grupo nombrado de “otros conocimientos exigidos” que abarcan preguntas de lectura como decodificación, conocimientos metalingüísticos (conocimiento gramatical / conocimiento lexical o traducción) y preguntas mixtas, es decir, preguntas que mezclan las capacidades de lenguaje y esos “otros tipos de conocimientos”. Tras el análisis de cada una de las preguntas de las doce pruebas, se organizó un cuadro final en el que se explicitan las características de la prueba de español de las tres instituciones.

Análisis y presentación de los resultados

Al analizar las pruebas de español, especificamos las características de cada grupo definido en el cuadro 1. En la secuencia, sigue la descripción de lo que encontramos en las pruebas referente a las capacidades de lenguaje.



Cuadro 2 – características de las preguntas de capacidad de lenguaje

CA	CA + CD
<p>a) análisis de informaciones e inferencias (inferencias a partir de la comprensión de la idea general del texto, de un fragmento considerando el contexto más general; b) análisis de la intención de voces presentes en el contexto de producción (para comprender la intención del autor a partir de las informaciones encontradas en el texto); c) inferencia y conocimiento de mundo (análisis de informaciones del texto y realización de inferencias utilizando las informaciones del texto asociado al conocimiento de mundo del candidato)</p>	<p>Características de la capacidad de acción asociadas al análisis de las características de la infraestructura textual de un género (ej.: una viñeta, un diálogo, una crónica periodística) y realización de inferencias a partir de la observación y análisis de características específicas de la estructura de cada uno de los géneros.</p>
CA + CLD	CA + CD + CLD
<p>Características de la capacidad de acción en que los análisis de informaciones y realización de inferencias también están asociados a las operaciones de lenguaje que garantizan la arquitectura interna del texto. Eso ocurre por medio de: a) operaciones de conexión y segmentación (conectivos de causa, condición, duda, conclusiones); b) cohesión nominal (complemento directo e indirecto y sintagmas nominales que forman cadenas anafóricas; c) cohesión verbal (valor y función de un tiempo verbal en el texto). Tiene que ver con la relación de continuidad o no continuidad de las ideas). Hay también las voces enunciativas (la forma como aparecen y se articulan en el texto) y las opciones lexicales (exigen la inferencia del significado de determinadas palabras en el contexto)</p>	<p>Son preguntas que van a exigir las tres capacidades de lenguaje concomitantemente. Se exige que el candidato comprenda el texto, a veces reinterpretando las ideas a partir de su conocimiento de mundo, por ejemplo, considerando las características de la infraestructura del texto bien como las operaciones de lenguaje utilizadas en su elaboración</p>



Con relación a las características que definen los otros tipos de conocimiento, tenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 3 – características de los otros tipos de conocimiento (no pertenecientes a las capacidades de lenguaje)

Lectura como decodificación	Conocimientos meta-lingüísticos	Preguntas mixtas (capacidades de lenguaje + otros conocimientos)
Es el tipo de lectura que, según Kato (1985), exige poca inferencia, no hay necesidad de sintetizar o reinterpretar informaciones del texto. La lectura es lineal e inductiva. Ese tipo de pregunta exige que el alumno haga un análisis por comparación entre las posibles respuestas de la pregunta y la información del texto por medio de la estructura lingüística.	Son de dos tipos: a) Conocimiento gramatical: exigen el conocimiento de las reglas de ortografía, nombre de clases gramaticales y de tiempos verbales. No contribuyen para la comprensión o análisis de las informaciones del texto; b) Conocimiento lexical / traducción: exigen conocimiento lexical desarticulado del texto para traducir una palabra o una frase.	Son preguntas que mezclan respuestas que exigen en algunos momentos capacidad de acción y en otros lectura como decodificación o conocimientos metalingüísticos.

Utilizando esas informaciones como guión para nuestro análisis, la evaluación de las capacidades y conocimientos exigidos en las pruebas resultó en el siguiente cuadro:

Cuadro 4 – capacidades y conocimientos exigidos en las pruebas de español (2003 a 2006) (en porcentaje)

	Capacidades de Lenguaje	Lectura como decodificación	Conocimiento metalingüísticos	Preguntas mixtas
Institución 1	32,5	42,5	5	20
Institución 2	56,75	27,63	0	15,62
Institución 3	49,5	22,63	18,5	9,37



detallado y amplio. En el caso de las capacidades de lenguaje, nos centramos en mostrar el total de preguntas que las exigen en el proceso de lectura, sin hacer la descripción de porcentajes para cada uno de los grupos, “engranados” o no. Como se observa, la concentración de porcentaje se encuentra justamente en dos grupos que tienen características antagónicas: lectura dentro de las capacidades de lenguaje vs lectura como decodificación. Eso revela que aunque se proponga, en los documentos oficiales (PCN-LE) y hasta en los programas de lengua extranjera que reciben los candidatos antes de la selectividad, la lectura bajo una visión socio-interaccionista, eso aún no es predominante en todas las instituciones. En la Institución 1, por ejemplo, la lectura como decodificación sigue siendo predominante. Ya en las instituciones 2 y 3, no obstante aparezcan preguntas de lectura como decodificación, hay el predominio significativo de la lectura como resultado de la utilización de las capacidades de lenguaje. Las instituciones que tienen índices más altos relativos a las capacidades, parecen indicar que evalúan alumnos-lectores capaces de comprender un texto, (re)interpretarlo, asociando las informaciones leídas a sus informaciones personales. Parece mostrar que el alumno-lector debe ser un copartícipe social que construye nuevos conocimientos por medio de la lectura. En contrapartida, instituciones que aún se centran en preguntas de lectura como decodificación, sufren el riesgo de parecer alejarse de las propuestas más actuales sobre lectura y de ofrecer una prueba que puede ser considerada demasiado fácil, una vez que la lectura como decodificación exige menos del alumno. Ese proceso ocurre por medio de comparación de informaciones del texto con las respuestas de las preguntas, en un trabajo directamente relacionado a la comparación de la estructura de la lengua, sin hacerlo movilizar ninguna de las capacidades descritas en este trabajo. Las preguntas mixtas - presentes en todas las instituciones - tienen el problema de que, al mezclar respuestas de capacidades de lenguaje con otros conocimientos, pueden ocasionar un proceso de análisis del texto en donde se identifique rápidamente la respuesta correcta. Eso se debe justamente a la diferencia de características, principalmente entre lectura por medio de las capacidades de lenguaje y lectura como decodificación.

Consideraciones finales

Por medio del análisis fue posible delinear la visión de lectura de las instituciones investigadas. El hecho de que algunas presenten una visión de lectura más cercana a las propuestas del ISD y otras aún se centren en preguntas de lectura como decodificación, nos indica que aún no hay



una uniformidad cuanto a la concepción de lenguaje de los elaboradores de las pruebas de español e incluso una aceptación más generalizada de las más recientes propuestas de lectura. Al elegir los fundamentos teóricos relacionados al ISD, encontramos una forma de revelar numéricamente esas características. No cabe duda, de que aún es común - en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y lengua materna (en Brasil) - el trabajo de lectura como decodificación, como muestran varios trabajos en el área. Sin embargo, pensando en el efecto retroactivo que las pruebas de español pueden tener sobre ese proceso, sería importante considerar que las instituciones que aún se centran en la lectura como decodificación podrían (re)evaluar la forma como la proponen.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999/2003.
- CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. 263 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DOLZ J.(1996).Ecrire pour lire, *Gymnasium Helveticum*, Zürich (Suisse), n.1, p. 7-12, 1996.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L´acquisition des discours: Emergence d´une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, oct./dec. 1993.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Les capacités orales de apprenants. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (orgs.) *Pour un enseignement de l´oral: initiation aux genres formels à l´école*. Paris: EFS éditeur, 1998. cap. 3, p. 75-89.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.
- _____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de



produção textual. *Intercâmbio*. v. X, p. 137-147, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito Retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.43 (2), p. 203-226, jul./dez. 2004.

SÁNCHEZ, N. L. PCN e apostilas de espanhol pré-vestibular: a busca de um caminho comum. 2004. 57 p. Monografia não publicada (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SÁNCHEZ, N.L, CRISTOVÃO, V. L. L. e MACHADO, J. B. As provas de língua estrangeira na UEL: que tipo de conhecimento se exige dos alunos? Anais do III SIGET: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. UFSM. Santa Maria, 2005.



Diferencias cognoscitivas entre brasileños e hispanohablantes: la interlengua y las construcciones de cambio de estado

Paulo Antonio Pinheiro Correa (UFS)

Introducción

En este trabajo se muestra que las construcciones de cambio de estado en español y en portugués brasileño difieren en un aspecto fundamental: de manera general, en cada lengua se verifica que las construcciones vehiculan aspectos verbales distintos. De acuerdo a un análisis de dos corpus, uno en cada lengua, se verifica que en tanto que la mayor parte de dichas construcciones en portugués brasileño (a partir de ahora, PB) vehiculan el aspecto resultativo, las construcciones en español vehiculan el aspecto incoativo. La interlengua estable de brasileños que han aprendido español tiende a vehicular el mismo aspecto verbal que exhiben las construcciones de cambio de estado del PB. La divergencia aspectual se considera resultante de estructuras sintácticas distintas, lo que constituye un caso de divergencia estructural con respecto a la lengua-meta, que no puede interpretarse como periférico, como en los casos de divergencia morfológica analizados por WHITE 2003.

En (1) se define la construcción de cambio de estado (de ahora en adelante, construcción CE), en (2) se discute la cuestión del aspecto verbal en construcciones CE del español y del portugués brasileño. En (3) se presenta el resultado de un estudio de la producción de construcciones de cambio de estado por parte de brasileños hablantes de una interlengua estable y en (4) se comentan las implicaciones de estos resultados en el ámbito del debate sobre adquisición de lenguas extranjeras.

La construcción de cambio de estado

De acuerdo a la clasificación semántica de VENDLER (1967), los eventos que son codificados por los verbos se dividen en cuatro tipos: *estados, actividades, logros y realizaciones*.^a En tanto que el primer tipo de evento se considera estático, los demás tres tipos son clasificados como dinámicos y se pueden considerar como de cambio de estado. El cambio de estado se identifica con las eventualidades dinámicas, que se diferencian entre sí en cuanto a la telicidad (actividades x logros), a la puntualidad (logros x realizaciones) y a la duración (realizaciones x actividades). Según LEVIN & RAPPAPORT HOVAV (1995), el cambio de estado puede ser físico o psicológico y de causa interna o externa. Entre los verbos de cambio de estado físico se encuentran: *secar, oscurecer, hundirse y enfermarse*. Entre los de cambio de estado psicológico se clasifican, entre otros: *aburrir(se), agrar-*



dar, enfadar(se), y emocionar.

En cuanto a la causa, ésta puede ser *externa*, cuando el evento supone un agente externo que lo realiza, como *asesinar* o *reconfortar*, o *interna*, cuando el evento resulta de un proceso desencadenado voluntariamente o no en el sujeto, como se puede ejemplificar, respectivamente por *callar(se) b o enfermarse*.

Como se verá en la sección siguiente, el cambio de estado puede representarse de distintas maneras en español y en portugués y cada manera conlleva un aspecto verbal significativo que tiene implicaturas semánticas.

La cuestión del aspecto verbal

Por medio de un análisis del Corpus de Referencia del Español Contemporáneo (CREA/RAE), disponible en línea, se pudo llegar a caracterizar la típica construcción de cambio de estado en español. Por medio de la investigación que se llevó a cabo con 36 verbos de cambio de estado, se obtuvo un resultado de 88% de preferencia por las construcciones verbales inacusativas frente a un 12% de uso de las construcciones de atributo. Así que puede decirse que la construcción preferente en español para la expresión de cambio de estado es la verbal inacusativa. Ésta se manifiesta por medio del verbo y del clítico *se* antepuesto al verbo si éste está conjugado, como en (1) y (2):

(1) *Ana se enfermó.*

(2) *Ana se enojó (con Antonio).*

El ejemplo (1) representa una construcción de cambio de estado físico y (2), una construcción CE psicológico. Esto no excluye la posibilidad de que el cambio de estado se manifieste también por medio de una construcción de atributo (el 12% de los datos):

(3) (...) *bueno, entonces me quedé tranquilo por una semana (CSHC-B7 ent.5/CREA/RAE)*

Las construcciones de atributo, caracterizadas por la estructura *Sujeto+verbo copulativo+adjetivo en función de atributo*, se diferencian sintácticamente de las anteriores porque en tanto que éstas se construyen con un adjetivo^o, las anteriores son construcciones inequívocamente verbales.

Dicha diferencia resulta en que estas construcciones vehiculen aspectos distintos. Como comenta MIGUEL (1999):



Un estado se diferencia de un evento dinámico porque en tanto que el primero se da en forma homogénea en cada uno de los períodos de tiempo en que se extiende, un evento dinámico, caracterizado por progresar y cambiar, está compuesto de distintas fases; de las distintas fases que componen un evento dinámico, el hablante puede elegir por enfocar la fase inicial, la intermediaria o la final (...) (MIGUEL, 1999, p. 3022)

Así, de acuerdo a la autora, los eventos dinámicos que caracterizan el cambio de estado tienen distintas fases en sí mismos. Los ejemplos (1 y 2) arriba se caracterizan como *logros*, eventos ingresivos, una vez que el aspecto que vehiculan está vinculado a la expresión del momento en que se da el cambio de estado, se refieren al cambio en sí, en tanto que el ejemplo (3), el cambio está caracterizado como un *logro compuesto*, que tiene en su semántica dos eventos involucrados: uno, ingresivo, que respecta al cambio en sí, y otro, resultativo, vinculado al estado que alcanza la entidad afectada luego del cambio. Las construcciones verbales no alcanzan a caracterizar el estado alcanzado por la entidad (*Ana*, en 1 y 2) luego del cambio. Por otro lado, en (3), el adjetivo alcanza a expresar el estado psicológico experimentado por el sujeto, y se caracteriza, así como una construcción de aspecto resultativo. Las construcciones de aspecto resultativo implican, aunque no explícitamente, también el evento ingresivo, aunque se nota la opción lingüística por la expresión de un aspecto en particular. En este caso, se trata del aspecto que dice algo respecto al *estado en que se encuentra la entidad* que ha experimentado el cambio.

Ahora bien, las construcciones típicas de cambio de estado en el PB analizadas en la *Amostra Censo* (PEUL/UFRJ), corpus sociolingüístico con muestras de habla de la ciudad de Río de Janeiro, caracterizan una preferencia por la construcción de atributo. Así, construcciones correspondientes a (1) y (2) tienden a realizarse de la siguiente forma:

(4) *A Ana ficou doente.*

(5) *A Ana ficou zangada (com o Antônio).*

El corpus, como en un reflejo a la inversa de la situación del español, no está exento de las construcciones verbales inacusativas, pero éstas se dan en menor número: de 185 casos, el 70% era de construcciones de atributo y el 30% era de construcciones verbales. (6) es un ejemplo de la construcción CE preferente en el corpus, la de atributo:

(6) *Desfilei. mas, assim a Vila tirou até em segundo lugar. Fiquei alegríssima, ri (est) para caramba (ENT06/CENSO)*



La elección por formar una construcción CE de atributo en vez de una construcción verbal inacusativa resulta en la vehiculación de aspectos distintos. Como se verá adelante, la permanencia de las construcciones de atributo en la interlengua de aprendices brasileños de español caracteriza una importante divergencia, de nivel estructural, con respecto a la lengua-meta.

Interlengua

Para controlar cómo se da la cuestión en el ámbito de la producción de brasileños hablantes de español, se realizó un experimento de producción con hablantes brasileños de nivel avanzado (una vez que todos eran egresados de distintas facultades de Letras Portugués/Español). El procedimiento fue el siguiente: en una pantalla se proyectaban sentencias en las que había que completar con el verbo en pasado. Los participantes tenían en manos un bloc para completar cada sentencia con la forma verbal que juzgaban adecuada en español. De acuerdo a procedimientos psicolingüísticos internacionales, se emplearon dos tercios de sentencias distractoras: de un total de 24 sentencias, 16 eran distractoras y ocho eran experimentales, del tipo en (7) y (8):

(7) Tu madre _____ (enojar) con lo que dijiste.

(8) Ella _____ (asustar) con el ruido.

Los resultados fueron los siguientes: El 64% de las respuestas fue de construcciones de atributo, en tanto que el 36% fue de construcciones verbales inacusativas. Entre las construcciones de atributo se diferenciaban aquellas de realización quedó/ha quedado + atributo (sin el clítico), que constituyeron el 25% del total, de aquellas de realización se quedó/se ha quedado + atributo, que fueron el 39% del total.

Esos datos muestran que la mayoría de los aprendices (el 64%) reproduce en español el aspecto resultativo prominente en la lengua materna en las construcciones de cambio de estado.

Esta característica aspectual de dichas construcciones en la interlengua conlleva problemas interpretativos, como señala LIEBERMAN (2006), pensando en las diferentes aspectos vehiculados por la construcción de atributo, típica de la interlengua:

El problema de interpretación que se nos presenta a los nativos es el de no saber exactamente cuál es la fase subeventiva que enfoca el hablante de portugués brasileño. El tema crucial, según mi opinión es que el uso excluyente de quedar(se) en contextos de transición y cambio nos



lleva a interpretarlo con su valor de 'permanencia en un estado', de ahí su falta de aceptabilidad en español. (LIEBERMAN 2006:5)

La autora, con este comentario, demuestra que este problema no es periférico dentro del panorama de la adquisición/aprendizaje del español, es central, en términos de entendimiento, una vez que se produce un shock entre el aspecto esperado en la producción y aquel efectivamente vehiculado en la interlengua, lo que provoca problemas de comprensión que van mucho más allá de la cuestión léxica.

Adquisición de segundas lenguas

WHITE (2003:263ss) recuerda que no toda divergencia de producción entre la interlengua estable y la lengua meta es un signo fiable de que no ha habido adquisición de la lengua extranjera, pues muestra que problemas morfológicos pueden ser epifenómenos, están aparte de la cuestión central de la adquisición de los parámetros sintácticos. En otras palabras, hay elementos divergentes presentes en la producción en interlengua que son periféricos al problema de la adquisición, que no deben confundirse con evidencias de falla en la adquisición de una nueva lengua.

La autora cita los resultados de investigadores como LARDIÈRE (2000) y WHITE (2000), en los que se puede decir que los desvíos entre la producción de los sujetos bajo estudio se dan exclusivamente en el dominio morfológico. La autora trata de demostrar que en el dominio sintáctico se ha dado, efectivamente, una incorporación de las estructuras esperadas, y relaciona problemas morfológicos, como los de concordancia – exhibidos por los sujetos en cuestión – a diferencias en el acceso a los morfemas desde el léxico, sin que tenga nada que ver con la adquisición de estructuras sintácticas.

Sin embargo, los datos aquí presentados muestran que el valor aspectual inesperado que cobran las construcciones de atributo producidas por hablantes brasileños en español son producto de la elección por un procedimiento sintáctico (y no morfológico) distinto del que se efectúa en español y una vez que el procedimiento sintáctico de la lengua meta no haya sido incorporado a la interlengua, esto implica un caso de divergencia no superficial, sino estructural.

Se analiza aquí la preferencia de los aprendientes por expresar el cambio de estado por medio de una construcción atributiva (en PB) con expresión de una pseudocópula^e *default* “quedar”, como un reflejo del procedimiento sintáctico del PB, una vez que la construcción de atributo es la típica expresión de cambio de estado en esa lengua. Los aprendientes demuestran, por medio de estas construcciones, que han dejado



de incorporar ciertos procedimientos sintácticos esperados en la lengua meta, lo que se puede considerar como una evidencia desfavorable para los estudios que defienden que estructuras sintácticas de una lengua extranjera sí son adquiridas por aprendientes adultos. Esta no-adquisición se refleja claramente en los conflictos semánticos y pragmáticos provenientes de la expresión de aspectos léxicos inesperados en los enunciados de la interlengua, como señalado más arriba.

Referências Bibliográficas

- AMOSTRA CENSO. CD-ROM producido por el Programa de Estudos do Uso da Língua (PEUL), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL CONTEMPORANEO (CREA). Corpus en línea mantenido por la Real Academia de la Lengua Española.
- DEMONTE, Violeta y Pascual MASULLO. La predicación secundaria. En: I. BOSQUE y V. DEMONTE: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 1999.
- LEVIN, Beth & Malka RAPPAPORT HOVAV. *Unaccusativity at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, Mass: The MIT Press. 1995.
- LIEBERMAN, Dorotea. Efectos de sentido de *quedarse* en la interlengua de aprendices brasileños de español. Ms, Universidad de Buenos Aires, 2006.
- MIGUEL, Elena de. El aspecto léxico. En: I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.) 1999.
- MIGUEL Elena de & FERNANDEZ LAGUNILLA. El operador aspectual se. *Revista Española de Lingüística* 30, 1. 13-43. 2000.
- VENDLER, H. Tense and Events. Ms, Cornell University. 1967.
- WHITE, Lydia. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Notas

- a *Respectivamente, states, activities, achievements y accomplishments, en el texto original.*
- b *Hace falta notar que ambos tipos de eventos de cambio, psicológicos o físicos pueden tener causa interna o externa.*
- c *De acuerdo a la gramática de las valencias, y a los enfoques formales de gramática y semántica, el elemento principal en las construcciones de atributo es el adjetivo, que asigna una propiedad a un SN, en tanto que el verbo copulativo no tiene valencia propia proveniente del léxico.*
- d *Para utilizar la 'metáfora del espejo', de González (2002).*
- e *Como em Demonte Y Masullo (1999).*



La lectura de los acortamientos en el lenguaje publicitario

Renato Pazos Vázquez (UFRJ),

Vanessa Tavares (UFRJ)

Este trabajo pretende observar el uso de los acortamientos en textos publicitarios. La utilización de los textos publicitarios fácilmente se justifica visto que éstos son muy frecuentes en nuestro cotidiano y, forman parte de un género textual que involucra diversos factores como la búsqueda por alcanzar un objetivo, la presencia de imágenes y características lingüísticas propias. Tales hechos justifican el interés por este tipo de texto y señalan la necesidad de aprovecharlo en el aula, puesto que toda enseñanza comprometida con el ejercicio de ciudadanía debe crear situaciones para que el alumno pueda desarrollar su competencia discursiva. Uno de los aspectos de esa competencia es el sujeto ser capaz de utilizar la lengua de modo diversificado para producir distintos efectos de sentido y adecuar el texto a diferentes situaciones de práctica oral y escrita. Es lo que se denomina competencia lingüística, o sea, conocimiento que el hablante o el oyente, el escritor o lector tienen sobre la lengua y lo utilizan para la construcción de expresiones que componen los textos. Además, también es relevante la competencia estilística, que es la capacidad del sujeto entender o elegir, de los recursos expresivos de la lengua, los que más se adaptan a las condiciones de producción, al receptor, a la finalidad del texto y al género elegido.

En esta perspectiva, se hace necesario considerar en el proceso de enseñanza la diversidad de textos y géneros, no sólo en función de su organización social, sino por el hecho de que textos son organizados de formas diferentes. Así, es relevante desarrollar en los alumnos una competencia discursiva capaz de satisfacerlos en todas las instancias de interacción a que se expongan.

Inicialmente, vamos a aclarar qué es un texto publicitario, cuáles son sus rasgos principales y cómo se construye su mensaje. Tras hacerlo, presentaremos su relación con el proceso morfológico que está cada vez más presente en la lengua española – el acortamiento.

En los últimos decenios se ha publicado un considerable número de estudios y artículos sobre el lenguaje de la publicidad. Aparte de trabajos escritos con el objetivo de describir y mejorar las técnicas de persuasión mediante diferentes tipos de anuncios publicitarios, es decir, con fines prácticos, han aparecido también muchos tratados científicos que se ocupan del lenguaje de la publicidad desde varios puntos de vista lingüísticos. Dado que los anuncios publicitarios no representan simples textos



informativos cuya función se limita a proporcionar información objetiva y neutral sobre algún objeto o fenómeno, sino que su creación siempre está condicionada por la intención de elogiar, ofrecer y, sobre todo, vender un artículo o servicio, no sorprenderá que es precisamente este tipo de textos el que mejor se presta al análisis pragmático.

Según RODRÍGUEZ (2000), la perspectiva pragmática *“es un modo de enfocar la morfosintaxis, la léxico-semántica y la fonética-fonología de una lengua, teniendo en cuenta todo aquello que desde el entorno comunicativo en sentido amplio influye en la selección (paradigmática) y funcionamiento (sintagmática) del material lingüístico.”*

A diferencia de otros tipos de textos, donde no siempre somos capaces de determinar con certeza los factores que influyeron en su composición (entre otros porque no estuvimos presentes en el momento de la creación del texto y tampoco conocemos las verdaderas intenciones del autor), los anuncios publicitarios nunca nos dejan en la oscuridad a este respecto. No obstante, sería simplificador restringir el papel de los textos publicitarios al de fomentar la venta de productos y servicios. Como dice con acierto MARTÍNEZ (1995), además de esta función básica de vender, *“los mensajes publicitarios promueven valores sociales y formas de comportamiento. Esto significa que sus efectos van más allá del terreno comercial.”*

En la Lingüística pragmática y Análisis del discurso, RODRÍGUEZ (2000) basa su tipología y análisis textual en la distinción de las secuencias narrativa, expositiva (descriptiva o deliberativa) e instruccional, de las dimensiones argumentativa y poética y de la enunciación monologal (monológica o dialógica) y dialogal. En los textos publicitarios, cuyo medio y fin perseguido es *“llegar a gran cantidad de público para persuadirlos y conminarlos a comprar un producto, (...) predominan las secuencias expositivas descriptivas generalmente, y la dimensión argumentativa.”*

En la Lingüística de la publicidad, de CARDONA y BERASARTE (1972), encontramos la siguiente definición de dos tipos básicos de anuncios publicitarios:

1) los objetivos, cuyo texto se refiere exclusivamente al producto o a su representación: marca, nombre genérico... sin alusión personal alguna al receptor;

2) los que utilizan formas lingüísticas apropiadas para establecer una relación aparentemente personal entre emisor y receptor. Existen varios grados de dicha relación:



- ◆ El emisor exhorta al receptor (oraciones imperativas);
- ◆ El emisor interroga al receptor (interrogativas);
- ◆ El emisor destaca una posibilidad, sugiere o confirma algo mediante una frase aseverativa;
- ◆ El emisor se sitúa en primer plano personalmente;
- ◆ El emisor queda en segundo plano, mientras que el receptor se ve relacionado con el producto por medio de un determinante (pronombre posesivo);
- ◆ En el anuncio toma la palabra una figura con la que el receptor puede identificarse.

El mensaje publicitario

Al basarnos del texto publicitario como una alternativa de lectura, debemos ponderar que ese tipo de discurso tiene como objeto alcanzar reacciones emocionales en el receptor. Por eso, ese texto utiliza recursos retóricos para convencer o cambiar actitudes y comportamientos. Para tanto, las palabras, en contexto, llegan a indicar ideologías y el modo de conducirlas es de enorme valía para la argumentación.

Según PEIRCE (1975), el signo es algo que representa otra cosa y que se interpreta por alguien de acuerdo con la ideología de esa persona. Un producto ideológico forma parte de una realidad natural o social que refleja una otra realidad que es exterior. Así, todo que es ideológico posee un significado y remete a algo que está fuera de sí.

FIORIN (1988) defiende que aunque existan varias ideologías de acuerdo con distintos grupos sociales, la ideología predominante es la que pertenece al grupo que domina. SANDMANN (1997) añade que el lenguaje publicitario es hasta determinado punto reflejo y expresión de la ideología dominante, de los valores en que se cree, pues manifiesta la manera de ver el mundo de una sociedad en cierto espacio de la historia.

En este contexto, la escuela tiene como función relevante para la formación del hábito de lectura en cualquier parámetro de la sociedad. Basta identificar los intereses de los alumnos a las diversas maneras de leer y exponer al mundo de la lectura verbal o no verbal.

Para PENINON (1976) cuando se analiza un mensaje publicitario que se presenta a nuestra percepción y a nuestra interpretación, se considera un conjunto organizado de imágenes y proposiciones que se identifican con algo. Ese manifiesto nos remite a un producto, a un servicio, a una marca o a una determinada institución. Ese mensaje puede partir del lenguaje, de la imagen o de ambos, ya que los mensajes se constituyen tanto por signos lingüísticos como no lingüísticos, que varían según su canal de transmisión.



La intencionalidad del texto publicitario

El texto publicitario señala que hay una interacción entre aquél que argumenta y el otro, pues las convicciones del primero llevan a modificar o corroborar las ideas del segundo. Se comprueba, de esa forma, que el enunciador tiene, además del objetivo de informar o de orientar el receptor respecto a determinadas conclusiones, orientación esta presente en la propia estructura lingüística del enunciado.

A partir del análisis de los componentes del texto publicitario, el estudio de la argumentación permite verificar su influjo en la manipulación de los elementos lingüísticos e icónicos direccionados hacia la persuasión. Así, el texto refleja la intención proyectada de un emisor a un receptor, a fin de comunicar un mensaje y producir en efecto.

En definitiva, podemos decir que la publicidad pretende conseguir una serie de objetivos:

- ◆ Convencer.
- ◆ Desarrollar o modificar actitudes.
- ◆ Provocar necesidades.
- ◆ Inducir a realizar acciones de compra.

El lenguaje publicitario

El mensaje publicitario para ser eficiente tiene la necesidad de difundir determinada marca, creando, así, una imagen clara y duradera. Para CITELLI (1985), ese mensaje necesita ser correcta para persuadir el consumidor a preferir una marca en oposición a otra, motivándole a comprar el producto. Por lo tanto, despertar la atención, el interés, el deseo de compra, ocasionando la compra del producto por el receptor – éste es el objetivo principal del emisor. Para eso, la propaganda para alcanzar resultados positivos, debe cumplir correctamente su función de comunicar e informar. En otras palabras, se debe considerar los siguientes aspectos: si causó impacto y despertó el interés (difundir); si despertó el deseo de poseer el producto o el servicio (persuadir); si logró credibilidad del receptor y lo llevó a la compra (motivar).

Por eso, el lenguaje publicitario se caracteriza, como es lógico, por el predominio de la función conativa sobre todas las demás, ya su finalidad última y casi exclusiva es atraer la atención del receptor hacia el producto que se anuncia. Pero también tiene una gran importancia la función fática, ya que el anuncio debe mantener la atención del consumidor potencial. Para conseguir estas finalidades, los textos publicitarios se manifestarán fundamentalmente a través de componentes visuales, verbales y auditivos en perfecta cohesión.



El vocabulario de los textos publicitarios se caracteriza por una abundante creación propia de unidades significativas y por el uso de neologismos ya existentes, pero que adquieren carta de naturaleza en virtud de la difusión que ella les da. La mayoría de estos últimos se los apropia el anuncio para presentar mejoras que, al servir como argumento de venta, toman un valor estrictamente publicitario. Por eso será idóneo observar el uso de palabras nuevas y extranjerismos y, como hablamos del análisis pragmático, comentar la función de tales expresiones en el texto.

Los rasgos que caracterizan el lenguaje utilizado por los anuncios podemos clasificarlos en tres grupos: rasgos sintácticos, semánticos y retóricos.

Rasgos morfosintácticos	Rasgos lexicosemánticos	Rasgos fonéticos y fonológicos
Estilo Nominal	Connotación	Uso de rimas
Uso del artículo con valor elativo	Sinestesias	Aliteraciones
Omisión de preposiciones	Uso de tecnicismo y términos científicos o pseudo científicos	
Uso de adjetivos	Juego de palabras	
Modos verbales en indicativo o imperativo	Creación de palabras	
	Onomatopeyas, hipérbole, paradoja, metáfora, anáforas, redundancia	

Los acortamientos

Para relacionar toda la cuestión del lenguaje publicitario con el acortamiento es necesario intentar aclarar lo que nosotros entendemos por este tipo de formación morfológica tan frecuente en la lengua.

Acortamiento es la reducción de los nombres en español por eliminación de las sílabas finales o iniciales de éstas. Es decir, el proceso de pérdida de segmentos vocálicos y/o segmentales de la lengua, como sucede en:

- | | |
|-------------------|-------------------|
| bonoloto > bono | facultad > fácul |
| bolígrafo > boli | compañero > compi |
| policia > polipor | favor > porfa |



Todavía este fenómeno no está muy estudiado, pero lo que ya se sabe sobre dicho proceso es:

- ◆ la palabra primitiva consta de tres o más sílabas y el resultante suele ser bisílabo;
- ◆ la mayoría de las palabras que se someten al acortamiento son sustantivos;
- ◆ al acortarse suelen conservar la categoría gramatical y el género de la base, aunque la terminación de la forma acortada no sea la característica de su género gramatical;
- ◆ el acento de la base se mueve y buscará una acentuación llana en el término acortado;
- ◆ los casos de *aféresis* – pérdida del fragmento inicial, en lugar del final – son muy poco frecuentes; aunque el final de la forma acortada se oponga a la tendencia morfológica del español, suele respetarse el final original
- ◆ los acortamientos se originan en ámbitos sociales reducidos y se suelen utilizar en ámbitos menos formales que los lexemas completos equivalentes.

Respecto a esta última consideración, si bien es cierto que algunos acortamientos han perdido su carácter jergal o familiar y han pasado a la lengua estándar, también lo es que las formas cortadas presentan unas connotaciones muy características – de tipo expresivo, afectivo, lúdico, o como simple indicativo de identidad grupal o generacional del hablante – que separan la forma acortada de su base, que es más neutra. Sin embargo, como es lógico, cuando la forma acortada llega a suplantarse a la forma primitiva en la lengua general, desaparecen la mayoría de estas connotaciones, como ocurre en (metro < metropolitano o radio < radiodifusión).

Estas formaciones de palabras surgen a cada momento en la lengua y poco a poco van avanzando con su uso. Pues, lo que ya se sabe acerca los truncamientos¹ es que el origen siempre es de carácter jergal, es decir, un uso más restricto al grupo social en que ha aparecido dicho vocablo.

De esta forma tenemos este tipo de fenómeno caracterizado por representar la identidad de un grupo de individuos, como hoy percibimos con el lenguaje escolar de los chicos y jóvenes y, también de los grupos marginales, principalmente, de la drogadicción. Como se puede observar en los ejemplos abajo:

profesor > profe	estupefacientes > estupa
director > dire	cocaína > coca
colegio > cole	drogadicto > drogata



Sobre el uso de dichas palabras, observamos que el valor pragmático es fundamental para su análisis, pues es que cuanto más lexicalizada sea la palabra menos será su valor o carga pragmática. Es decir, cuando la palabra avanza hacia una lengua estándar deja sus características más coloquiales (típicas de su origen) y conquista un status de un lenguaje más amplio.

La relación que podemos hacer entre los acortamientos y las publicidades es que muchas veces éstas aparecen en el lenguaje (código) para intentar aproximar el producto de su público, hacer con que el producto sea identificado con el posible consumidor, como se puede analizar en el ejemplo:

El boli.
Compañero inseparable mientras el profe explica



El boli. Compañero inseparable mientras el profe explica - http://www.mochila-pastoral.com/imag_carteleras_/boli%20y%20dedos.jpg

Aquí se percibe que se trata de una publicidad que anuncia un bolígrafo para un público específico. El uso de los acortamientos tiene la intención de aproximar el producto a su público.

Finalmente, creemos que lo principal de este estudio es destacar que la cuestión de la proximidad del lector ocasionada por este género textual que elige palabras que forman parte, muchas veces, de la lengua oral, objetivando un acercamiento del receptor. Respecto a la sala de clase, es interesante, además de discutir con los alumnos todos los rasgos de los textos publicitarios y los recursos que ofrecen esos textos, enseñarles que percatan el sentido de los acortamientos en los anuncios para que entiendan el porqué de la elección del autor.



Referências Bibliográficas

- CARDONA, D., BERASARTE, R. F. (1972): Lingüística de la publicidad, Madrid, pp. 111-113.
- CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. São Paulo: Ática, 1985.
- FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1988.
- MARTÍNEZ, A. Ferraz: El lenguaje de la publicidad, (2a ed.), Arco/Libros, Madrid, 1995 p.10.
- PEIRCE, C. S. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1975.
- PENINON, Georges. Semiotica de la publicidad. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.
- RODRÍGUEZ, C. Fuentes: Lingüística pragmática y Análisis del discurso, Arco/Libros, Madrid, 2000 p. 12.
- _____. Lingüística pragmática y Análisis del discurso, Arco/Libros, Madrid, 2000 p. 138.
- SANDMANN, A. J. A linguagem da propaganda. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- SANTOS, J. B. Morfopragmática das formações truncadas no português do Brasil, 2002. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro.
- VAZQUEZ, R. P. Fla x Flu no Maraca: Uma versão otimalista no truncamento do português do Brasil, 2004. VIII CNLF, anais, caderno14. (<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno14-08.html>)

Notas

- 1 *Es otra nomenclatura para el fenómeno, que también se puede encontrar en algunos manuales de clipping, que tiene origen del inglés.*



Empregando a noção de gêneros textuais no ensino de espanhol como língua estrangeira

Rosiane da Silva Saito (PG-UEL)

Valdirene Zorzo-Veloso (UEL)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Muitos estudos relacionados à noção de gêneros textuais têm mostrado como pode ser fértil a aplicação deste conceito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, justo porque, uma das preocupações na área de ensino de línguas é a existência de relações entre o experimentado na sala de aula e as situações reais de uso da língua em questão. O ensino baseado em gêneros textuais não só dá conta dessa questão como está centrado nela, pois constitui um instrumento que capacita os alunos para o uso eficaz da linguagem.

Nesta comunicação, partindo de trabalhos anteriores em que - baseados no modelo de análise de textos proposto por BRONCKART (2003) - descrevemos o gênero notícia on-line em língua espanhola, relatamos a aplicação desse gênero a um determinado grupo de estudantes de espanhol; gênero este selecionado, mediante pesquisa, de acordo com o interesse e necessidade que os alunos demonstravam com relação ao mesmo. As habilidades lingüísticas enfocadas nesse trabalho são, basicamente, de leitura e produção escrita em língua espanhola.

Os elementos que destacamos no ensino do gênero notícia em língua espanhola são: 1) plano global, 2) tipos de discurso e 3) tipos de seqüência, na infra-estrutura textual da notícia, e as 4) operações de textualização e as 5) escolhas lexicais, na organização interna da notícia.

1) O *Plano global* do texto pode assumir diferentes formas, dependendo do gênero a que pertence, sua natureza, seu tamanho, as condições de produção, os tipos de discurso, tipos de seqüência e as formas de planificação que o compõem. No caso da notícia, que tem uma estrutura muito relacionada a sua função informativa, o *plano global* é esquemático e peculiar; indispensável para que o texto seja reconhecido como pertencente a esse gênero.

A análise do plano global das notícias produzidas pelos alunos fez-se por meio de um levantamento quantitativo que levava em conta a presença obrigatória das três partes fundamentais da notícia: manchete, cuja função é identificar, anunciar e resumir as notícias; vem sempre graficamente destacado no topo do texto, para atrair e despertar o interesse do leitor; o *lead*, que é o primeiro parágrafo da notícia e que apresenta



os fatos mais importantes da informação: o que aconteceu, quem esteve envolvido ou realizou o fato, quando e onde aconteceu; e o *corpo*, que traz dados que complementam a notícia, explicando informações dadas no *lead*.

Foi proposto aos alunos que fizessem uma notícia de tema livre, mas nenhuma outra informação sobre como proceder foi dada a eles. Como era de se esperar, embora a notícia fosse um gênero bastante consultado pelos alunos, as produções revelaram que a estrutura desse gênero, tão importante para sua construção e efeito, era desconhecida pelos estudantes. O que leva a entender que também a leitura desse gênero, por parte desses alunos, muito provavelmente não fosse crítica e se limitasse a retirar mecanicamente as informações do texto. A leitura hábil de uma notícia guia-se pela seleção de informações relevantes dispostas graficamente no texto. Dito de outra maneira, um leitor conhecedor do gênero em questão utiliza-se do plano global desse texto para informar-se do que lhe convém.

Através do levantamento feito com base na produção dos alunos, foi possível detectar suas dificuldades e avanços. Percebemos que houve maior dificuldade na elaboração das manchetes e na localização temporal do fato narrado. Com base nessas dificuldades apresentadas pelos alunos, foram preparadas atividades que enfocaram especialmente a produção de manchetes e que lograram um avanço significativo na assimilação do plano global da notícia por parte dos alunos.

Com relação ao tipo de discurso, a análise dos *corpora* de notícia destaca a predominância do relato interativo, que aparece narrando um fato, cuja origem espaço temporal (*hoy, ayer, mañana, esta semana, en Madrid, en Alemania...*) está explícita marcando a disjunção do texto. Ou seja, o mundo criado no texto fica claramente situável em relação ao quadro geográfico e temporal em que estão os agentes.

Quanto ao envolvimento ou não do agente no fato narrado, a notícia estará, geralmente, marcando implicação; pois suas unidades de segmento do texto remetem diretamente ao espaço dessa interação ou ao momento da interação; pelo estatuto dêitico dessas unidades, sua interpretação completa requer um conhecimento sobre os parâmetros físicos da produção. Essa é uma questão relevante para o ensino desse gênero justo porque, para que um acontecimento se torne notícia, precisam ser levados em consideração o caráter atual e a proximidade geográfica, social ou afetiva do fato ao público leitor. Além disso, quanto mais implicados estejam os leitores nos fatos narrados, maior a reação desse público quando lê a notícia. Dessa preocupação em fazer parte do coti-



diano das pessoas e de implicá-las no texto, vem o interesse por fatos que acarretem conseqüências, mesmo que não imediatas; fatos raros, pouco comuns, assim como conflitos e desastres, ou mesmo, descobrimentos e inovações científicas. Ou seja, quanto maior a ruptura com a norma ou com a estabilidade, maior será sua aceitação por parte do público; portanto mais apropriado para que se dê a conhecer convertendo-se em notícia.

A observação dessas unidades e de seus efeitos no texto e conseqüentemente no leitor é relevante no ensino desse gênero. É necessário chamar a atenção do aluno para a importância do uso consciente das formas verbais dentro da notícia, assim como para os marcadores temporais, por exemplo. Enquanto o jornalista narra o fato, os verbos são usados no pretérito e há a necessidade de situar no tempo e no espaço as ações narradas, do contrário, a compreensão será deficiente. O aluno precisa compreender e empregar corretamente os mecanismos lingüísticos utilizados para a efetivação das funções desse gênero textual.

A análise da apreensão do tipo de discurso da notícia por parte dos alunos levou em consideração o emprego verbal e a presença ou não de dêiticos de tempo, espaço e pessoa nas produções realizadas pelos mesmos. Os tempos verbais da notícia deveriam ser o presente do indicativo nas manchetes e o pretérito indefinido (ou pretérito perfeito do indicativo) no *lead* e corpo do texto, critério que determina a disjunção que esse gênero apresenta quanto ao mundo ordinário dos agentes. Embora não haja na notícia ocorrências de dêiticos pessoais, a presença de dêiticos espaciais e temporais marcam a implicação dos agentes em relação ao ato de produção. A averiguação desses critérios nas produções escritas dos alunos foi realizada através do levantamento das unidades supracitadas.

Foi averiguado que havia, sobretudo, nas primeiras produções, grande incidência de equívocos nos empregos dos tempos verbais. No entanto, o trabalho de correção e refacção dos textos possibilitou aos alunos refletirem sobre suas produções e adequá-las ao padrão convencional para o gênero que se propunham a produzir.

3) Quanto ao tipo de seqüência: as notícias apresentam uma organização muito própria. Geralmente, são construídas a partir de um método conhecido como *pirâmide invertida*, o qual consiste em narrar um fato colocando o núcleo da informação no primeiro parágrafo e os detalhes que complementam a notícia nos parágrafos que se seguem de acordo com a ordem de maior relevância. Além de auxiliar o leitor na escolha de dados importantes para sua leitura, o método da *pirâmide invertida* dispensa



uma refacção da notícia caso seja necessário cortar trechos por falta de espaço no jornal. Dentro dessa estrutura maior da notícia, encontramos basicamente dois tipos de seqüências: a narrativa, como seqüência dominante no corpo do texto, e a seqüência dialogal, presentes nas citações discursivas, que podem aparecer de forma direta ou indireta.

É muito importante que o aluno conheça essas partes seqüenciais da notícia, não só para que saiba produzir esse texto, mas também para que se desvincilie da habitual leitura ingênua e passiva; conhecendo o processo de produção e o papel dos componentes lingüísticos do texto que lê, o aluno é capaz de julgar as informações que lhe são expostas.

A análise dos tipos de seqüência presentes nas produções dos alunos levou em consideração, sobretudo, a organização dos fatos em ordem de importância (pirâmide invertida) e a coerência semântica entre a manchete e o restante do texto. As produções dos alunos limitaram-se a simples relatos de fatos, que não permitiam ao texto atingir seu objetivo como notícia jornalística: o de informar com velocidade e objetividade. Não havia destaque para os fatores que pudessem ser relevantes para o leitor. Essas primeiras produções revelaram, pois, um desconhecimento da estrutura do gênero em questão. O plano global, portanto, foi um dos tópicos mais abordados nas atividades desenvolvidas com os alunos.

4) Quanto à organização interna do texto, destacamos, para o ensino do gênero notícia on-line em espanhol, os mecanismos de *conexão* e de *coesão verbal*, pois aparecem em grande quantidade e são essenciais para a compreensão do texto. Os primeiros podem marcar a transição entre tipos de discurso, entre fases de uma seqüência ou formas de planificação, além de marcar articulações pontuais entre frases. São, portanto, mecanismos que “contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática” (BRONCKART, 2003: 263). SÁNCHEZ (2004) recomenda que, nas notícias, os advérbios de tempo introduzam as frases, as quais devem ser preferencialmente curtas e coordenadas, atendendo à ordem sujeito-verbo-objetos. A autora chama ainda a atenção para o uso de conectores, sobretudo no corpo da notícia, os quais contribuirão para a seqüência narrativa do texto.

As notícias apresentam predominantemente verbos na forma do presente nas manchetes, no intuito de salientar a velocidade da informação. No *lead*, a forma verbal que se destaca é o *pretérito perfecto compuesto*, o que demonstra uma preocupação em relacionar o fato narrado com o momento presente, visto que este tempo verbal “*expresa acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente*” (HERMOSO, 2002: 121).



No corpo do texto ou nas informações que detalham a notícia, a forma verbal predominante é o *pretérito indefinido* o *perfecto simple*.

5) As *escolhas lexicais* referem-se à seleção e disposição de palavras no texto; não se realizam aleatoriamente, mas estão relacionadas com a intenção do autor do texto. Neste ponto, destacamos a ausência de adjetivos e a escolha por verbos de dizer que impedem ao máximo a transmissão de parcialidade ao introduzir citações. As formas verbais mais comuns são: *asegurar, decir, añadir, aseverar, anunciar, advertir*.

Quanto ao padrão lingüístico adotado pelo jornal, LAGE (1985) afirma que, do ponto de vista da eficiência da comunicação, o registro coloquial seria preferível. No entanto, o registro formal é uma imposição de ordem política, esteja ou não em lei.

Esses fatores lingüísticos não são empregados ao acaso, mas contribuem para a concretização das funções desse gênero. Portanto, parece-nos fundamental destacá-los se queremos “proporcionar uma possibilidade de leitura com sucesso, isto é, de viabilizar o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo” (CRISTOVÃO, 2001:12).

A análise da organização interna das produções dos alunos levou em conta o emprego correto dos mecanismos de textualização e as escolhas lexicais. Neste segundo item, mostramos de subjetividade e parcialidade ficaram perceptíveis, sendo necessário reforçar o estudo sobre as escolhas lexicais.

Os alunos foram orientados, durante todo o processo, a reverem suas produções e adequá-las com base nos estudos feitos sobre o gênero notícia, observando as instruções e materiais dados em sala. Em seguida, as produções eram relidas pela professora e refeitas pelos alunos até que atingissem um grau de aceitação para um possível público leitor. Diante dessa atividade de refacção, os alunos percebiam mais claramente o que necessitava ser mudado no texto. Graças aos trabalhos e estudos anteriores, as dificuldades com produção de manchetes, uso de tempos verbais e imparcialidade apareceram em número bem menor nas últimas produções.

A experiência relatada, ancorada em bases teóricas, confirmou, sobretudo, como pode ser frutífero o ensino de línguas baseado na noção de gêneros textuais. Os resultados obtidos mostraram que a capacidade de leitura e produção de textos pode ser muito mais interativa, crítica e autônoma quando os alunos dominam a estrutura do gênero como o qual trabalham. O trabalho com o gênero notícia mostrou-se capaz de criar condições para a construção de conhecimentos lingüístico-discursivos



necessários para efetivação de práticas de linguagem, sejam referentes a habilidades de leitura ou produção escrita. Mas os benefícios desse trabalho não se limitaram a essas duas habilidades; muitas outras habilidades foram cultivadas e desenvolvidas, como a autonomia para aprender ou para desempenhar tarefas, a autocorreção das produções textuais, a interação com os demais colegas, dividindo responsabilidades.

Referências Bibliográficas

BRONCKART, Jean-Paul. 2003. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Ana Maria Machado, Péricles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ.

BENITES, S. A. Lopes. *Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2003.

CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

HERMOSO, A. G. *Gramática de español: lengua extranjera*. Espanha: Edelsa, 2002.

LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. São Paulo: Atica, 1985.

PASQUIER, Augusto. DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. In: *Cultura y Educación*, 2: 31 – 41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996. Roxane Helena Rodrigues Rojo (tradutora). Circulação restrita.

SANCHÉZ, Rosa Escrihuela. *Introducción a la redacción periodística (2004)*. In: <http://www.mailxmail.com/curso/excelencia/periodismo>. Visitado em: 04/2005.



A identidade do professor de E/LE: relações dialógicas

Talita de Assis Barreto (UERJ; PUC-Rio)

Introdução

Este trabalho tem como objeto central uma das atividades do professor de Ensino Básico: a participação em eventos acadêmicos¹. A partir de uma concepção de trabalho que pressupõe a existência de mundos de trabalho que compreendem os professores dentro e fora da sala de aula (FAÏTA, 2002; AMIGUES, 2004; SCHWARTZ, 2002), promoveu-se um Fórum de Discussão baseado em um evento em que docentes de língua espanhola do estado do Rio de Janeiro tiveram a oportunidade de apresentar a seus pares atividades desenvolvidas em suas instituições de ensino, objetivando discutir questões relacionadas ao seu trabalho.

A pesquisa discute o método realizado com o intuito de produzir falas sobre o trabalho. Além disso, propõe uma análise lingüística das trocas entre as docentes que participaram do estudo fundamentada na teoria do enunciado dialógico proposta por Mikhail Bakhtin e seu círculo (1992). Por meio da comunidade dialógica de pesquisa (FRANÇA, 2002) então constituída, criou-se um dispositivo metodológico capaz de fazer emergir falas sobre o trabalho. Os resultados apontam a circulação discursiva da identidade do professor do ensino básico em oposição a um Outro e voltam-se para a construção de sentidos a respeito do ofício e do uso de si na atividade de trabalho.

Apresento, a seguir, algumas considerações teóricas a respeito do trabalho docente desde uma perspectiva ergológica.

O trabalho docente: algumas reflexões

O trabalho docente é constantemente relacionado apenas ao que se refere a dar aulas. Entretanto, a questão de como preencher de sentido o significado de ensinar é pouco explorada. Quais os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento dessa ação? O posicionamento adotado neste estudo é o de tomar precaução a fim de não naturalizar o trabalho docente, buscando-se examinar os ingredientes que podem estar contidos na competência necessária ao ato de ensinar (Amigues, 2004).

Primeiramente, ensinar pressupõe um saber anterior ao ato em si que se refere a o quê ensinar. De acordo com a descrição dos diferentes elementos que estão em jogo na formação da competência para o exercício de um ofício, proposta por Schwartz (1998), esse saber que antecede ao ato de ensinar corresponde às normas antecedentes. Essa capacidade de ensinar provém em parte dos saberes antecedentes adquiridos em processo de formação. A partir de sua experiência cotidiana, o professor está constantemente renor-



malizando esse conjunto de saberes e normas antecedentes em função das contradições vividas no trabalho com os alunos.

Segundo esse enquadramento teórico, no exercício de seu trabalho, o professor segue determinada rotina visando a cumprir o programa estabelecido pela escola. Entretanto, na sua prática docente, o plano do prescrito não se confirma de uma maneira completa como foi pensado, pois passa pela renormalização, em que o professor singulariza a sua atividade, realizando as adaptações necessárias para sua concretização.

Por essa razão, quando o professor realiza seu trabalho, ele não está apenas realizando o prescrito, ele está indo além disso porque ele está realizando a si mesmo, pois coloca naquela atividade toda a sua história, seu cansaço, todos os seus conhecimentos, sua disposição, suas habilidades, transformando essa situação de trabalho em algo singular, que ele mesmo, em outro momento, não será capaz de repetir (AMIGUES, 2004).

O professor deve estar sempre em processo de reelaboração de sua atividade. Pelo modo como conduzi até aqui a reflexão sobre o trabalho do professor, pode-se chegar a pensar que estou tomando como pressuposto o fato de ser a sala de aula o único lugar onde se desenvolve seu trabalho.

Porém, relativas às normas que antecedem ao trabalho do professor, várias são as atribuições prescritas aos docentes no desempenho da profissão que ultrapassam esse espaço: planejamento de aulas e provas, correção de exercícios e exames, participação em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, etc. Todas essas atividades estão estritamente relacionadas ao trabalho com os alunos. No entanto, sob o ponto de vista da formação continuada, pode-se mencionar a atuação em cursos de atualização e a participação em eventos como Congressos e Seminários.

Como essa última atividade vem a ser o tema central deste estudo, será dado ao assunto uma atenção particular no item a seguir.

A apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos no quadro das atividades docentes

Não há dúvidas de que ensinar é o elemento essencial no exercício do ofício de professor. No entanto, como foi anteriormente discutido, a habilidade de ensinar não pode ser vista como um ato natural e inerente à simples escolha da profissão. Tal habilidade exige pelo menos a articulação dos elementos constitutivos dos três planos dentre aqueles que estou assumindo neste trabalho como essenciais ao desenvolvimento da competência profissional do professor: o plano das normas antecedentes, o plano da experiência e o plano de concretização efetiva desses dois aspectos na realização das ações que compõem a atividade.



Sob o ponto de vista do primeiro plano incide a hipótese sobre o lugar da participação de professores em eventos acadêmicos no conjunto das atividades docentes. O ato de refletir sobre um tema e elaborar um plano de apresentação que seja adequado ao público a que a apresentação se dirige pressupõe uma série de operações cognitivas ordenadas e coerentes que exige a mobilização de vários níveis de saberes. Ao mesmo tempo, a consolidação da participação no evento, com reflexões locais e posteriores originadas das trocas entre os participantes realimentam os saberes inicialmente investidos. Desse processo, infere-se que o professor, ao retornar de um evento em que fez esse tipo de uso de si, retoma as ações que envolvem o processo de ensinar investido de mais elementos do que antes no plano das normas antecedentes.

Isso significa dizer que a participação em eventos, ao menos teoricamente, é uma atividade situada no plano geral das normas antecedentes, em outras palavras, no plano apresentado por Schwartz como plano do registro 1 (1998).

Embora a participação em eventos possa ser situada no campo das normas antecedentes, não existe no plano da prescrição para o trabalho docente do professor de ensino médio, nível sobre o qual este estudo focaliza, diretrizes claras sobre sua participação em eventos acadêmicos ou científicos. Ao contrário, discutido pela comunidade dialógica formada na pesquisa, tal participação não está prevista no âmbito das ações do professor, a julgar pelo modo como seu trabalho é geralmente previsto no funcionamento da organização escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9396/96 (BRASIL, 1996) – no artigo 13 apresenta as incumbências dos docentes, como se pode verificar a seguir:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Considerando que a LDB é um documento que regulamenta e apresenta as normas a serem seguidas pelas instituições de ensino bem como pelo governo no que se refere a todos os níveis da educação no país, é relevante a observação de que não se encontra qualquer menção quanto à participação em eventos acadêmicos como fazendo parte das atividades docentes.



Focando o olhar para a instituição em que professoras participantes da comunidade dialógica instaurada por esta pesquisa atuam, procedeu-se à leitura do Regimento Escolar da FAETEC², documento este que regulamenta o funcionamento de todos os setores da instituição. A intenção era de que se verificasse a ocorrência de alguma referência à participação em eventos acadêmicos, uma vez que se trata de uma fundação de ensino técnico, em que diversos projetos são desenvolvidos. Apresento as prescrições encontradas no que se relaciona ao corpo docente, conforme o artigo 62:

I – participar do processo de elaboração do projeto educacional; II – planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo no seu âmbito de atuação; III – propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para a sua ação pedagógica; IV – proceder continuamente à avaliação de aproveitamento do aluno, replanejando o trabalho, quando necessário; V – registrar, em documento próprio, freqüência dos alunos, o conteúdo programático e o resultado da avaliação do processo de aprendizagem; VI – participar das reuniões administrativo-pedagógicas, quando convocado (SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1996).

Como se pode observar, não existe qualquer tipo de incentivo ou referência à participação do professor nessa atividade específica de apresentação em eventos acadêmicos.

A proposta deste estudo – feito com o objetivo de problematizar o lugar da participação em eventos acadêmicos no conjunto das atividades de trabalho de docentes do ensino básico – teve sua origem na organização do evento intitulado Primeiro Grupo de Trabalho: Experiências Bem-sucedidas.

Na reação-resposta por parte dos professores ao convite divulgado pela equipe organizadora do evento – demonstrando hesitação, receio ou falta de interesse – situa-se, segundo a posição adotada neste estudo, o momento inicial de formação da comunidade dialógica no interior da qual começaram a ser gerados os textos constitutivos do pensamento a que esta dissertação pretendeu dar forma específica e acabamento.

Nesse sentido, no processo de elaboração deste estudo, compartilhar de um espaço dialógico (FRANÇA, 2002) com os trabalhadores, visando a transformar as atividades realizadas ou não no núcleo do desenvolvimento de uma situação de pesquisa resultou ser vital para a realização do projeto de deslocar a discussão do foco no ensino a outros aspectos da atividade docente em que não se mencionasse exclusivamente a parte didática do ofício de ser professor. Isso significa que a escolha por realizar um estudo especificamente voltado para verificar que reflexões traz o



professor de ensino básico sobre esse tipo de atividade – se de fato se vê ou não em atividade de trabalho ao realizar apresentações em eventos e qual a importância disso para ele - surgiu do diálogo.

A comunidade de pesquisa foi se constituindo, assim, nas conversas com colegas de trabalho – tanto aquelas que participaram do fórum de discussão posteriormente organizado quanto as que não participaram –, com as orientadoras deste estudo, os professores e colegas de Mestrado bem como nas trocas realizadas nos eventos em que apresentei e discuti várias etapas da pesquisa. É importante destacar a historicidade constitutiva da formação de nossa comunidade, a fim de que se possa entender que o fórum de discussão que deu origem às falas sobre o trabalho representam elos na cadeia dialógica própria a qualquer discurso, mas, além disso, essas falas estão situadas no espaço dialógico intencionalmente recortado pela investigação.

O posicionamento teórico de que todo discurso está imbuído de outros discursos que o perpassam e tecem, em conjunto, novos enunciados sustenta, portanto, a opção metodológica seguida na pesquisa.

Considerações finais

A criação de um espaço dialógico de co-construção de significados sobre a atividade do professor apontou alguns temas que se destacaram como pertinentes: (1) a identidade do professor em oposição ao Outro – este Outro representado por um professor com características distintas das do de Ensino Básico – (2) o ofício do professor e (3) as condições de participação do professor em eventos acadêmicos diante das formas de gestão do tempo de trabalho oficialmente autorizadas pelas instituições de ensino médio em geral.

A análise das falas sobre o trabalho identificou uma construção discursiva em que o professor constrói uma identidade de si em oposição ao docente que atua em universidades, mais especificamente aos que trabalham nas instituições de ensino superior públicas. Essa oposição é reveladora da diferença do lugar da participação em eventos acadêmicos entre as atividades docentes desenvolvidas pelos dois segmentos de ensino.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de um espaço garantido a esse profissional que necessita colocar sua voz, sua experiência para seus pares. Convém que as associações organizadoras de eventos, bem como qualquer outro agente organizador, promovam essa democratização do espaço de fala, em que qualquer professor, independente de sua formação, possa estar engajando-se nessa prática de reflexão sobre sua atividade de trabalho e compartilhando seu saber, podendo assim co-construir com seus colegas novos sentidos para sua prática.



Referências Bibliográficas

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARRETO, T. A. *Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?* 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.
- FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto In: SOUZA-E-SILVA, M.C.; FAÏTA, D. (Orgs.) *Linguagem e Trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANÇA, M.B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa - Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de quichê hospitalar*. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 19, n. 65, dez., 1998.
- _____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (eds.). *Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Regimento Escolar FAETEC*, PARECER 386/96, 1996.

Notas

- 1 Para uma leitura mais abrangente sobre o assunto, remeto a Barreto (2005), dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Del Carmen Daher e co-orientado pela Profa. Dra. Maristela França, no Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Lingüística, UERJ. Neste artigo, não apresento a análise das trocas verbais ocorridas no fórum. Informações detalhadas sobre o fórum e a análise se encontram na referida dissertação.
- 2 Apresento informações sobre essa instituição no item 1.1 do capítulo introdutório de Barreto (2005).



Escritos do trabalho: o que se diz que deve ser a atividade do professor de língua estrangeira

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (IL-UERJ)

Introdução

Este artigo busca respostas para as seguintes indagações: que lugar discursivo ocupa o trabalho do professor de LE do ensino básico no Plano Político Pedagógico de uma escola? que vozes são trazidas no processo de interdiscursividade? As respostas devem apontar para o papel social e histórico que se depreende para o professor de línguas nesse documento.

Cabe, portanto, situar nossa pesquisa no campo dos estudos que relacionam linguagem e trabalho, na vertente que se dedica a estudar discursos *sobre* o trabalho, ou seja, práticas de linguagem regularmente vistas como desligadas da atividade de trabalho *stricto sensu*⁸; trata-se de um interesse que se volta para um conjunto de discursos, que uma vez em circulação, passa a compor os sentidos atribuíveis a *trabalho* num determinado contexto sócio-histórico.

Contribuições dos estudos do trabalho

O *trabalho* como o objeto em estudo convoca múltiplos saberes. Desse modo, buscamos dialogar com a Ergonomia da atividade e a Ergologia (Schwartz, 1997,) a fim de redimensionar o que se entende como trabalho: o momento do encontro entre o prescrito, a tarefa, e o real, a atividade.

Para esses dois campos de estudos, a atividade numa situação é a unidade de análise do que realiza o trabalhador. Essa opção metodológica tem como fundamento a oposição ao que preceitua a visão taylorista-fordista do trabalho e, ao mesmo tempo, a valorização do trabalhador como sujeito de sua própria atividade. Essa valorização pode ser compreendida como um trazer à tona “os usos de si” convocados por todos os seres industriais como uma marca do seu trabalho. Do ponto de vista ergológico, todo trabalhador vai guiar-se pelas normas antecedentes, isto é, tudo que pré-existe à sua atividade e a organiza, e pelas renormalizações efetuadas por ele no momento de sua ação. É a partir desse entendimento ergológico do que seja a realização de uma atividade que se pode considerar a construção do coletivo como o espaço do sujeito industrial se constituir nas relações históricas da situação de trabalho. Esse coletivo irá importar na definição de procedimentos aceitos e valorizados no trabalho, para além do que determinam as regras externas e mesmo internas ao trabalho, oriundas de outros lugares que não o próprio coletivo. Ao



compreender o trabalho desse modo, incorporamos a visão ergológica que se fundamenta no sistema de três pólos de saberes-valores: o científico, o das práticas, e o ergológico, que trata de nos apontar a importância de considerar e promover a inter-relação entre os outros dois.

O trabalho, objeto de estudo das Ciências Humanas, deve ser compreendido como atividade de caráter público, reconhecida como útil e por isso remunerada, o que nos faz adquirir uma identidade social, a da profissão. Nesse parâmetro, o trabalho do professor será observado a partir da ampliação do diálogo entre: (a) os estudos da linguagem, os da educação e os do mundo do trabalho; (b) o estudo dos discursos que circulam sobre o trabalho do professor que o situam na confluência tarefa-atividade, da qual os alunos são parte inerente, porém o sucesso ou fracasso destes não correspondem ao resultado do que seja a atividade docente.

Projeto Político Pedagógico é um texto prescritivo? Questões teóricas e metodológicas

Os escritos do trabalho têm diferentes funções e caracterizações. Em princípio, existem para definir e organizar certa tarefa e têm fontes muito variadas. Seu estudo está vinculado à importância de análises de escritos do trabalho e, particularmente, tendo em vista não só o crescimento importante, nos últimos anos, da produção e reformulação de textos dessa natureza relacionados à educação – LDB / leis complementares / Parâmetros e Diretrizes curriculares / Projetos pedagógicos institucionais (por universidade, município, escola), como também o implementado para a normalização e certificação, representado pelo conjunto de exames criados pelos órgãos federais e estaduais, que vem atribuindo valores a instituições e pessoas – certificações como o SINAES, os exames como o Prova, o SAEB, o ENEM.

A tradicional função prescritiva-coercitiva dos escritos do trabalho, balizada pela crença na separação entre os que pensam o trabalho e os que o executam, renova-se, então, a partir da idéia que se propagou com base nas propostas de qualidade total: o caráter coletivo da elaboração de normas passa a ser validado e estimulado, como forma de criar o comprometimento de todos os envolvidos numa atividade de trabalho. Esse engajamento procura garantir que o coletivo não possa argumentar desconhecer as regras a serem cumpridas, atenuando de modo sutil o caráter coercitivo da norma, mesmo que esses documentos sejam elaborados para não precisarem ser lidos, ou não serem lidos porque desnecessários para o cumprimento da tarefa, isto é, sejam meras formalidades legais.

Ainda assim, esses escritos que se supõe sejam elaborados coleti-



vamente na prática, não costumam garantir equilíbrio para a pluralidade de vozes do conjunto de envolvidos. Os estudos da linguagem de base discursiva podem auxiliar a identificar a polifonia inscrita nesses documentos, a partir da idéia de que toda produção discursiva é heterogênea por constituição e, portanto, em alguns momentos certas marcas dessa característica da convivência humana ficam mais ou menos explicitadas – como indicam os estudos sobre a heterogeneidade mostrada, marcada e não marcada (Authier-Revuz, 1998).

Observa-se, pois, que os estudos da linguagem, a partir da visão dialógica, privilegia a idéia de que toda produção de discurso se dá no marco de um gênero de discurso, e direciona-se a interlocutores presumidos instituídos discursivamente, bem como trava um diálogo com um conjunto de outros discursos. Essa concepção bakhtiniana, associada aos propósitos da análise de discurso de orientação enunciativa, permitem que pensem em considerar a existência de um campo de discursos da prescrição, que podem ser abordados a partir dos estudos discursivos da injunção.

Neste artigo, dedicamos nossa atenção ao projeto político pedagógico (PPP), documento que tem como origem legislação federal e vem sendo elaborado em diferentes níveis institucionais da área da educação. Nosso interesse por esse documento deve-se a que supomos tratar-se de um dos textos organizadores do trabalho da escola, e que deve ser produzido pelo coletivo escolar, devendo sua elaboração contar com representação da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos e suas famílias e da comunidade do entorno social e físico da escola.

Entretanto, o PPP não se caracterizaria por ser uma norma descendente^b clássica, uma vez que estariam envolvidos na sua elaboração os interessados diretos na execução da atividade. Porém, não se pode afirmar tampouco que seria uma norma ascendente, uma vez que sua existência está condicionada por legislação federal. Daí, nossa hipótese: o PPP pode representar uma instância intermediária de criação de normas, lugar de constituição de valores relacionados à atividade de ensino, a partir da observação das práticas efetivadas pelos professores naquele contexto específico. Por esse motivo, seria importante ocupar esse espaço intermediário de criação de normas como forma de resistência e valorização do trabalho do professor e do coletivo da escola.

Tem-se, então, posta a questão da relevância de estudos voltados para documentos da natureza do PPP, porque tal como Canguilhem (1947), acreditamos que *Todo homem quer ser sujeito de suas normas*, por isso discutir textos prescritivos^c do trabalho do professor deve contribuir para a formação e a atuação dos futuros profissionais, bem como para a atuação dos



docentes em formação continuada. E, ainda, é preciso incorporar a idéia de que a atividade do trabalhador é parte inerente da produção de normas do seu próprio trabalho.

Portanto, neste artigo, centramos nossa análise em traços lingüístico-discursivos do capítulo que trata das linguagens em PPP de duas escolas do Rio de Janeiro, a fim de observar a construção de imagem(ns) discursiva(s) de professor e de seu trabalho.

As análises

O PPP e a caracterização de cada um das escolas:

- ◆ Escola 1: apresenta-se como preocupada com a formação de “pessoas cidadãos críticas e participativas [voltadas para] a construção de um sociedade sempre mais justa”;
- ◆ Escola 2: define-se como uma instituição que tem como “referencial da educação a pessoa” (o ser-pessoa) e “define que toda sua ação educativa deve convergir para a formação de cidadãos.”

O PPP da Escola 1:

Quanto ao aporte teórico que fundamenta a proposta pedagógica da escola, verificamos:

- ◆ Base teórica: escola moderna; Vygotsky, Freinet, Piaget;
- ◆ Trabalho como produção coletiva: “professor e aluno devem compreender que o avanço no conhecimento é tarefa coletiva”;
- ◆ Conceito de linguagem: “meio para produzir, expressar, comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais”; “como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais”

Quanto à compreensão do que seja a ação do professor de Língua portuguesa e estrangeira, não foi possível fazer uma separação porque ambos foram incluídos no mesmo item: observa-se uma interlocução entre um enunciador-prescritor e um professor que deverá guiar-se a partir de sentidos de negação polêmica^d e modalidades assertivas e deonticas:

- ◆ A linguagem tem seu papel na constituição dos sujeitos e do pensamento humano não apenas como expressão do pensamento, simples instrumento de comunicação. Mais do que isto, como interação ...
- ◆ O trabalho com Língua portuguesa não poderá ficar restrito às questões ortográficas, sintáticas, às concordâncias e, sim, facilitar a descoberta do que há de mágico na leitura/escrita;
- ◆ O ensino de línguas estrangeiras deve buscar a superação da lei-



tura incidental e da linguagem informal, dando maior ênfase ao trabalho com o texto escrito.

- ♦ A relação que se estabelece entre leitura e escrita não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem.
- ♦ ... não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo; isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe;

O PPP da Escola 2:

Em relação à base teórica, observa-se que predomina a referência a “educação centrada na pessoa humana, digna, sensível ao transcendente, visando a comunhão social, que se expressa e se constitui no exercício da cidadania” (não se citam autores). A escola se caracteriza como “é uma escola que possui sua força na força de seus educadores. Força educativa que procura produzir a síntese entre vida, cultura e evangelho”.

Em relação ao conceito de linguagem, verifica-se a seguinte afirmação: “língua materna não constitui simplesmente um objeto, cujo conteúdo se desvincula do que existe fora da escola, mas um objeto sócio-cultural marcador de uma identidade que expressa os significados reais de todo um grupo social.”

Em relação à Língua portuguesa e estrangeira, a interlocução enunciató-dor-prescritor e professor se dá nos mesmos moldes da escola anterior::

- ♦ língua materna não constitui simplesmente um objeto, cujo conteúdo se desvincula do que existe fora da escola, mas um objeto sócio-cultural;
- ♦ Se o objetivo maior do ensino de Português é o aluno ampliar o seu desempenho comunicativo, o ensino da nomenclatura como um fim em si mesmo não tem razão de ser. O mais importante na aprendizagem da língua não pode ser o aluno saber sem erro ortográfico ou nomear corretamente categorias gramaticais.
- ♦ A gramática não deve ser estudada fora do texto, da sua leitura, da sua interpretação e produção.
- ♦ O ensino de língua estrangeira não pode ser encarado como um conjunto de regras gramaticais a ser conhecido e memorizado.

As primeiras conclusões que esses resultados nos apontam, a partir das negações polêmicas que se combinam com modalidades da ordem do saber (assertivas) e do mandar fazer (deônticas), estudadas com a finalidade de observar possíveis sentidos atribuídos à ação do professor



de língua, podem ser resumidas em: (a) observa-se uma forte tendência que aponta para um saber cuja base teórica não está muito claramente apresentada no documento e um mandar fazer que se aproxima do sentido de ordem / aconselhamento de um mais experiente para um não iniciado na prática docente; (b) caracteriza-se um papel social e histórico do professor de línguas em dificuldade, mesmo que ainda seja prematuro afirmar, vislumbra-se a constituição de uma atividade de trabalho cuja base conceitual está em crise, porque se parte da negação de modo muito recorrente, para se dizer o que NÃO deve ser esse trabalho, e não se indicam caminhos possíveis.

Referências Bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas, Ed. Unicamp, 1998.
- BAKTHIN, Mikhail (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Huicitec, 1995.
- CANGUILHEM, G. Milieu et normes de l'homme au travail. Les Cahiers de sociologie. Paris, Seuil, 120-136, 1947.
- DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. In: SELF/2002, Conférence Inaugural, p.9-16. Localizado em <http://www.ergonomie-self.org/self2002/daniellou.pdf>. Acessado em fevereiro de 2006.
- DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas, Pontes, 1987.
- SCHWARTZ(org.) Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique. Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

Notas

- a *Tratam-se de práticas de linguagem em situação de trabalho, compreendendo-se como referência à palavra que acompanha a execução de uma dada tarefa, a palavra que renormaliza o cumprimento da atividade. Esses estudos dedicam-se prioritariamente à fala do trabalhador no momento da sua ação.*
- b *As normas podem ser tratadas como descendentes, quando se originam da hierarquia da atividade, ou ascendentes, quando surgem do próprio meio do trabalho, em especial do coletivo, do próprio trabalhador, e dos condicionantes da própria atividade (cf. Daniellou, 2002).*
- c *Ver discussão sobre o caráter das normas e as relações discursivas em SANT'ANNA, V.; SOUZA-E-SILVA, C. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem, no prelo.*
- d *Negação polêmica, tal como propõe Ducrot (1987).*



Estudos Sistêmicos



El Análisis de Errores y la reflexión crítica del aprendiz de- lante sus propios enunciados escritos

Ana Cristina dos Santos (UERJ-IL/ UVA)

Diego Fernando Cunha Silva (PG-UVA)

Introducción

Esta investigación consiste en presentar la dificultad del estudiante de español como lengua extranjera en identificar y luego corregir sus propios equívocos cometidos en sus producciones escritas. Se propone también una reflexión sobre cómo se porta el alumno delante sus enunciados, sean ellos correctos o no, y sobre la praxis docente actual ante la producción escrita de los dichos estudiantes.

Como base, tenemos la concepción chomskiana sobre el error que, según resume Corder, lo considera importante a tres niveles diferentes (Pérez, 2004:18):

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuándo ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender.

Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua.

Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

Se utilizan en este trabajo términos como: error, equívoco, lapsus, falta, inadecuación, considerados por nosotros simplemente como sinónimos así como los términos adquisición y aprendizaje, aunque los autores de obras que componen la bibliografía, Santos Gargallo (2004:19) y Pérez (2004:21) tengan definiciones diferentes para cada término. Como el objetivo es analizar las estrategias de corrección de los alumnos y discutir la práctica docente a la hora de corregirlos, consideramos innecesario diferenciar la naturaleza de los errores.



Metodología

La realización de la investigación se dio en una escuela de idiomas en la ciudad de Río de Janeiro que se dedica a la enseñanza de la lengua inglesa y española como lenguas extranjeras. El curso de español se compone por 3 (tres) semestres considerado nivel básico, 3 (tres) semestres para el nivel intermedio y 3 (tres) semestres para el nivel avanzado. El alumno que quiera convertirse en un profesor de dicha escuela de idiomas tiene por requisito más 2 (dos) semestres y un curso de redacción de duración de 1(un) semestre.

Los alumnos investigados son 9 (nueve) que forman parte de un grupo del nivel intermedio, o sea, del 5º (quinto) semestre, pues como ya aprendieron todos los tiempos verbales del modo indicativo, consideramos que serían capaces de realizar nuestra actividad con éxito. Cada alumno será identificado en este trabajo por la letra A seguido del número de su redacción, por ejemplo: A₁, A₂...A₉.

En la investigación no hubo distinción de sexo, edad, situación socioeconómica o nivel de escolaridad porque los grupos en la escuela de idiomas donde realizamos las actividades forman sus grupos mixtos, exigiendo solamente un conocimiento mínimo en la lengua materna.

La investigación se compone por 3 (tres) etapas: la primera es un debate sobre el perdón y las dificultades o facilidades de disculparse a alguien; luego, el profesor solicita al grupo que escriban una redacción, contestando a la siguiente pregunta: "¿qué te parece más difícil: disculparse por lo que hiciste o por lo que no hiciste?". En seguida, la redacción es recogida por el profesor;

La segunda etapa, se realizó 2 (dos) meses después de la producción de la redacción. Una vez analizadas las redacciones de los estudiantes, entresacamos algunos errores encontrados en dichas redacciones y preparamos una lista con 20 (veinte) frases. Todas con algún equívoco. Le pedimos al profesor del grupo que se la entregara a los estudiantes bajo la siguiente instrucción: analicen las frases e identifiquen los errores. Si no sabes la forma correcta del enunciado que consideras errado, táchalo por lo menos. Se omite la información de que hay errores en todas las frases para que los resultados tengan más precisión. El tiempo máximo para la realización de la tarea es de 15 (quince) minutos. Decidimos por una tarea que sólo usara este tiempo a causa de la duración del tiempo de clase del profesor que es de una hora y quince minutos. Tras este tiempo, el alumno entrega al profesor tanto la lista como las respuestas dadas.

La tercera y última etapa es la devolución de la redacción sin corregirlas en la semana siguiente de la realización de la segunda etapa. Le



pedimos al profesor que les entregue las redacciones a los estudiantes bajo la orientación: “Lean sus textos y luego corríjanlos.” La duración de esta actividad también es de 15 (quince) minutos. El alumno debe entregar las correcciones al profesor.

Los datos

Abajo exponemos los datos de las tres etapas de acuerdo con cada alumno:

Alumno 1 (A_1) – En la primera etapa encontramos los siguientes equívocos:

Verbo tener x ter./acentuación (asi). / pronombre complemento (lo). / doble s / posición del pronombre/ verbo haber x haver.

En la segunda etapa el alumno percibió parcialmente sus propios errores en la lista:

Posición del pronombre./ acentuó el verbo ser conjugado és./ no corrigió la doble s./ no corrigió el terlo hecho.

En la tercera etapa corrigió el verbo haber x haver.

Alumno 2 (A_2) – En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Acentuación (és, difícil, situacion)./esto x isto./ has errado x hay errado./ mim x mí./ doble s.

En la segunda etapa el alumno *percibió parcialmente* sus errores en la lista:

Mim x mí. / difícil. / no corrigió el és x es./ no corrigió el hay errado. / no corrigió el isto.

En la tercera etapa el alumno *no corrigió nada*.

Alumno 3 (A_3) – En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Acentuación./ concordancia (cosas errado – las personas tienes)./ orgullo x orgulho.

En la segunda etapa el alumno *no percibió* sus errores en la lista.

En la tercera el alumno corrigió el mi x mí (acentuación).

Alumno 4 (A_4) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

De lo x del / ausencia de pronombre complemento.

En la segunda etapa el alumno *no percibió* sus errores en la lista.



En la tercera etapa *no corrigió nada*.

Alumno 5 (A₅) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Acentuación (a mi / bien). / doble s / confusión de v x b.

En la segunda etapa el alumno *no percibió* sus propios errores en la lista.

En la tercera el alumno *no corrigió nada*.

Alumno 6 (A₆) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Acentuación (a mi) / posición de los pronombres (disculpar-los) / verdaderos x verdaderos/ valió apena x valió la pena.

En la segunda etapa el alumno *no percibió* sus propios errores en la lista.

En la tercera etapa el alumno *no corrigió nada*.

Alumno 7 (A₇) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Concordancia / e x y / le x la / verbo inf. + pronombre (dejala) / se arrepende. / punto x punto.

En la segunda etapa el alumno *percibió parcialmente* sus errores en la lista:

Le x la/ no percibió los demás equívocos.

En la tercera etapa el alumno *no corrigió nada*.

Alumno 8 (A₈) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Acentuación (difícil / mas/ decisión) / e x y / coisa x cosa/ muchas de las veces./ lo risco.

En la segunda etapa el alumno *percibió parcialmente* sus errores:

Acentuación (difícil y decisión) / no percibió el coisa y acentuó el verbo ser conjugado: és

En la tercera etapa el alumno corrigió el coisa para cosa / lo risco para el risco/ tildó las palabras difícil y decisión.

Alumno 9 (A₉) - En la primera etapa encontramos los siguientes errores:

Concordancia (si la persona se sinta) / diptongación.

En la segunda etapa el alumno *no percibió* sus propios errores en la lista.



En la tercera etapa el alumno *no corrigió nada*.

Algunos estudiantes intentaron corregir pero no tuvieron éxito, o sea, o corrigieron lo que estaba correcto o no supieron corregirlos. Además, rescribieron algunas frases innecesarias en la tercera etapa:

A₁- Cambió la frase *te disculpas falsamente* para *nos disculpamos falsamente*.

A₄- Subrayó los verbos *tengo* y *hablé*, pero no supo corregirlos

A₆ – Rescribió *disculparse* para *me disculpar*, *disculpar-los* para *los disculpar* y *disculparme* para *me disculpar*.

A₈ – Rescribió *corremos* para *coremos* y *errar* para *erar*.

Conclusión

En la segunda etapa, 55.5% no percibió sus propios errores en la lista, 44.4% percibió parcialmente, o sea, no consiguieron corregir todos. No hacemos caso en esta investigación a las correcciones de los errores de los otros alumnos. La única información relevante para la investigación es que todos fueron capaces de corregir, pero la mayoría tuvo dificultad de hacer lo mismo con los suyos. En la tercera etapa, 66.67% no corrigió nada de su propia escritura, mientras que 33.34% corrigió algunos de los errores cometidos anteriormente en la primera etapa.

Durante la realización de las actividades, ningún alumno se dio cuenta de que la lista trabajada anteriormente estaba compuesta por los enunciados producidos por ellos mismos en la redacción sobre la dificultad de perdonar o disculparse por algo que no había hecho.

Con estos resultados, concluimos que la praxis docente falla al creer que la corrección es tarea exclusiva del profesor, pues no le induce al estudiante a razonar delante de sus textos, creándole una acomodación bajo la seguridad de que el profesor le corregirá y por eso, no le hace falta al estudiante analizarlos o incluso, corregirlos.

Está claro también que el alumno es capaz de identificar los errores producidos por otros alumnos. Sin embargo, tiene mucha dificultad al analizar los suyos. Trabajar con el análisis de los errores con los estudiantes no es preparar frases con errores comunes y típicos, sino que trabajar los errores que pueden fosilizarse. Concluimos que es necesario crear en el discente el despertar para la corrección de sus producciones escritas, para que tenga autonomía en su proceso de aprendizaje, desarrollando así su Interlengua.



Referências Bibliográficas

- Baralo, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Durão, A. B. A. B, 2004, *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*, Londrina, Eduel.
- Pérez, J. A. T, 2004, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I., 1999, "Conceptos básicos", *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-30.
- Vázquez, Graciela, 1998, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

Anexo

I- En las frases abajo, vas a buscar errores. Si los encuentras, rescríbalos de modo correcto; si no los encuentras, deja la frase en blanco:

- ♦ Para mi
- ♦ Porque todas las personas tienes....
- ♦ A mi me parece más difícil...
- ♦ Yo devo assumir lo que hice...
- ♦ Todos se queda bién ...
- ♦ Acerca de lo problema ...
- ♦ Si la persona se sinta tan ofendida ...
- ♦ Pedir disculpas és admitir que hay errado ...
- ♦ Para mim és imposible pedir disculpas ...
- ♦ ... y isto és muy difícil...
- ♦ Es necesario que sepamos disculpar-los por algo...
- ♦ Son amigos verdadeiros...
- ♦ ...no valió apena disculparme ...
- ♦ ...nos acusan de terlo hecho...
- ♦ Expressarse es más natural ...
- ♦ Tenemos que nos disculpar...
- ♦ Si ella piensa que, por ejemplo, hiciste algo que no la gustó...
- ♦ ...pero ambas tiene un punto en comun...
- ♦ Una coisa es mas difícil que la otra...
- ♦ Tenemos que tomar una decisión...



Análisis discursivo de errores

Ana Josefina Ferrari (PG Unicamp)^a

La Lengua ha muerto. En el parágrafo 125 de *La gaya ciencia*, en 1881 Nietzsche afirma que Dios ha muerto. Mi afirmación no está en la letra del filósofo pero a través del tiempo la adivino.

Al dedicarme a escribir este artículo sobre los errores en lengua española me encontré con este hecho. Cuando hablamos de errores pensamos que ellos se dan a partir de una corrección, una versión correcta de determinada secuencia o palabra y esta reflexión nos conduce a algunas preguntas iniciales. ¿qué es una lengua? ¿se enseña una lengua? ¿se aprende una lengua?

Justamente porque la lengua ha muerto, porque la lengua de la que hablamos no se aprehende, es inaprensible o *inaprendible*, no se deja agarrar, porque cuando la agarramos se nos escapa otra vez. Esto se contrapone a una célebre frase de Barthes que todo el mundo debe recordar, la primera de la lección inaugural: la lengua es fascista. Barthes en *Leción inaugural* afirma que la *lengua es fascista* porque presupone que la lengua es una estructura que se nos impone y que no puede ser creada. Siempre me impactó ese modo de ver la lengua, y siempre pensé que había un fondo de mentira en ella. Ella no es fascista, hoy le respondería a Barthes, la lengua no es fascista, ella no es.

En realidad estamos frente a un problema de referencia. Pretendemos agarrar/aprender el referente para el nombre Lengua española y no lo conseguimos, ¿por qué? ¿Por qué no se puede la puede aprender, agarrar? ¿Por qué se yerra? Porque en realidad no hay referente, no hay referencia porque ella es siempre otra, es siempre aquella y no ésta. Es la que huye, es la que se nos escapa, es la que falta cuando tenemos que decir algo importante, es la que no puede ser dicha.

Al hablar de proceso de adquisición de la lengua estamos presuponiendo que hay un referente a ser adquirido, un nombre que será alcanzado: la lengua española, un proceso que debe acontecer y errores o desvios que se comenten en el proceso de aprender el referente. Por lo tanto estamos frente a tres elementos constitutivos de esta problemática. Un primer elemento a ser tratado es el de la referencia que se toma para lengua, en nuestro caso la española o castellano. El segundo elemento de esta problemática es la definición para ese proceso de adquisición aprendizaje de la lengua y, finalmente, y el foco de nuestro trabajo, la definición y conceptualización del error y del papel que el error juega en ese proceso.



Los estudios sobre la referencia tienen su origen en el principio de los tiempos. Platón ya traía este problema en el *Cratilo* y él fue retomado por Aristóteles y muchos otros filósofos, llegando hasta el siglo XIX cuando Gotlob Frege (1892) lo coloca dentro del dominio de la lógica. En este punto, y marcando una tradición de los estudios de la referencia, Frege apunta a una conexión regular entre signo (o nombre), sentido (modo de presentación) y referencia (objeto empírico o concepto). Para Frege, como lo será para muchos otros filósofos, existe solamente un signo y una referencia mediada, esta unión, por el sentido (o modo de presentación). Colocando la cuestión dentro de nuestro objetivo inmediato, para el signo lengua española existe una referencia o concepto en el mundo mediada por un sentido o modo de presentación.

A Frege lo siguieron muchos otros filósofos tratando de resolver, a partir de esta premisa, los diferentes matices problemáticos que la teoría les traía. Russell, Strawson, Meinong, y muchos otros continuaron discutiendo el problema desde esta perspectiva que afirma que hay siempre un objeto o concepto específico para un signo. A esta tradición se la llamó tradición idealista del sentido ya que ella propone la pré-existencia del concepto al nombre, o sea, debe existir un concepto de lengua española anterior para que se lo pueda nombrar. Él concepto existe como un siempre ya-allí.

Por otro lado, en la década de 60, surgen en Francia un grupo de intelectuales que se desplazarán de este modo de ver la referencia y que, hasta hoy nos traen elementos para una reflexión. Foucault es uno de los teóricos que trabajará el problema. En el texto "Qué es un autor", el filósofo francés al hablar de los nombres de autores afirma que existen nombres a partir de los cuales se instauran discursividades. A partir de este punto podemos pensar que a partir del nombre Lengua española se instauran algunas discursividades: lengua española, castellano, lengua de Cervantes, lengua de Bolívar, lengua correcta la corrección de la lengua española. A partir de este momento de la filosofía, la referencia de un nombre deja de ser fija y única en el mundo para ganar una dimensión diferente: la discursiva. La referencia del nombre se construye discursivamente. Pero también podemos pensar en un dentro y un fuera de esta lengua, aquello que está dentro da las reglas que ella determina, aquello que viola las reglas: el error.

Derrida, en relación a este punto y alejándose claramente de lo que él llama *logocentrismo* propone la inexistencia de la referencia como objeto puro y trascendente para afirmar que lo que hay es pura *diferensa*, un siempre otro. Para Derrida, pensar en una referencia única implica pen-



sar en actos comunicativos puros y en relaciones sociales puras que de modo directo se relacionen con los enunciados, pero, apunta el filósofo, eso no es posible ya que existe la *interpretación* que intermedia todos esos procesos.

Llegamos, entonces, al punto de formular nuestra propuesta para el primer paso: no hay una referencia única en el mundo para un nombre, en nuestro caso Lengua española. Hay un nombre: lengua española, que instaura discursividades y que a partir de cual enunciamos. De ese modo no podemos decir que hay un dentro y un fuera de la lengua o que la lengua de unos es más correcta que la de otros. Podríamos decir que hay *decires* o discursos que refieren a la lengua española que es siempre otra, una lengua expuesta a la diferencia.

Nuestro segundo problema está relacionado con el concepto de proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua. Claramente los autores ya citados lo colocan y podemos dividirlos en dos grupos claros y antagónicos. Por un lado encontramos la tradición que afirma que el proceso de enseñanza es un proceso de apropiación. Esta tendencia o línea teórica, presupone que existe una lengua a ser poseída, a ser tomada y a ser dominada. Una lengua fija y única con un dentro y un fuera y un límite. Por otro lado, corrientes que proponen este proceso no de apropiación y si donde se enfrentan subjetividades. Maite Celada lo define, en su tesis doctoral, “O español para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira” como:

esse processo de aprendizado de espanhol por brasileiros funciona sob o regime de efeitos de um ponto cego – Nesse sentido, pode ser produtivo perguntar o que da subjetividade do aprendiz brasileiro é afetado quando ele está exposto ao funcionamento dessa língua estrangeira dentro de processos formais de aprendizado, que possíveis redes de memória facilitarão ou não a produção de filiações identificadoras. (CELADA, 2002 p.157)

La autora interpreta, bajo cuál régimen de efectos ocurre el error. Ella observa algunos de los movimientos de sujeto brasileño en el proceso de aprender la lengua española^b Afirma que el aprendizaje de la lengua española en ambiente formal expone al alumno brasileño a dos funcionamientos íntimamente ligados: por un lado a lo que él considera como aprendizaje formal y por otro lado a un imaginario que funciona en relación a lo que sea la lengua española, una lengua imaginaria.

En lo que se refiere al aprendizaje formal, Celada retoma el concepto de identidad lingüística escolar propuesto por Orlandi, que afirma que el



sujeto brasileiro soporta (carga), por efectos de un proceso de colonización, perpetuado en la escuela, una discontinuidad entre oralidad y escrita. Al partir de esta discontinuidad el sujeto se enfrenta a una segunda discontinuidad, real, la de la lengua española que le resultaba familiar por efectos de un pré-construido^o que afirma: lenguas hermanas, lengua vecina, lengua semejante, lengua fácil; familiar, conocida. O sea, el alumno se enfrenta a un conocido – desconocido.

Es en este punto que surge el error, nuestro tercer problema. Observaremos la definición para error, de los libros de Lingüística Aplicada que habitualmente encontramos en los puestos de venta de nuestra área. El de Torijano Pérez, por ejemplo,, “Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores”. los define, retomando las palabras de Sonsolés Fernández en su libro “Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera” de 1997, como *toda trasgresión involuntaria de la norma establecida en una comunidad dada*. (TORIJANO PÉREZ, 2004 p.22) a diferencia del lapsus y de la equivocación De todos modos el autor considera que el concepto de norma no es unívoco y que, al igual que un niño, el aprendiz de lengua extranjera pasa por diferentes estadios del *proceso de apropiación de la lengua* (TORIJANO PÉREZ, 2004 p.22). A partir de esta perspectiva, el autor considera diferentes tipos de errores, a saber: de frecuencia: fosilizados, colectivos, individuales, transitorios; de acuerdo con sus causas: de distracción, de interferencia, de traducción, de hipergeneralización y errores inducidos por los materiales. A partir de este cuadro, son hechas propuestas en el libro que para la corrección de los mismos. De todas formas todos estos son “desvíos” que se producen en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, el libro “Errores sin falta” de Graciela Vázquez presenta, en un glosario al final del libro, la siguiente definición:

incorrección que se explica por carencia de competencia lingüística y comunicativa. Las reglas pertinentes coexisten en la interlengua. En este sentido toda producción basada en reglas no adquiridas es un error. (VÁZQUEZ; 1999 p.132).

Al contrario de la equivocación donde habría un aprendizaje de reglas. El mismo Sonsolés Fernández en su libro, les adjudica una clara valoración positiva, o sea, no como algo que deba ser castigado sino como otro mecanismo en el proceso de aprendizaje. Finalmente, Celada (2002) nos trae a la discusión otros elementos para pensar el error. La autora afirma:



não serão para nós “erros” em si e sim pistas que possibilitem a passagem para outro nível de análise. É bom lembrar aqui nossa observação de que na prática mais geral procuram-se “estratégias pedagógicas” para contornar tais efeitos, efeitos que () são produzidos por um “ponto cego”. . (CELADA, 2002 p.177)

El sujeto yerra, él va y viene entre una y otra lengua, entre una lengua imaginaria y otra que se presenta conocidamente nueva, una lengua propia y una lengua ajena. Zoppi 1995 nos dice:

Se toda língua pode definir-se, seguindo Milner (1978), como uma maneira particular de produzir o equívoco, poderia afirmar-se que o aprendiz de uma língua estrangeira se constitui como falante dessa língua quando experiência os limites da inteligibilidade. Não só da língua que aprende mas, principalmente da sua própria língua materna espelhada no funcionamento da outra. (ZOPPI FONTANA, 2005 p.63)

A partir de la perspectiva hasta ahora expuesta, el error se nos presenta ya no más como falla, como desvío o como falta y si como pistas, como un síntoma.

Por lo tanto, y a modo de conclusión, si la lengua es siempre otra, inaprensible, si el proceso de aprendizaje es un enfrentamiento de subjetividades y el error es un síntoma, cómo podemos encaminar esta reflexión hacia una praxis^f. Nuestra reflexión apunta hacia un problema que hasta hoy no consiguió ser resuelto. Actualmente se observan varias taxonomías de errores y algunas prácticas pedagógicas que intentan resolver estos “desvíos”, pero también, hasta hoy no encontramos reflexiones sobre el problema desde una perspectiva que no sea o bien cognitivista o bien idealista. El sistema de la lengua en las últimas décadas se transformó en un sistema tan grande que se perdieron de nuestro alcance sus límites. La lengua que es considerada en los textos teóricos sobre enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y segunda lenguas es una lengua gigante, enorme, atrofiada en su inmensidad. Una lengua que no consigue ser aprendida, ni agarrada y mucho menos enseñada ya que no existe tiempo ni espacio suficiente para ser mostrada en su grandiosidad, diversidad, especificidad. En este punto aparecen los errores, los afuera de la lengua, los límites de un concepto tan grande cuanto inútil. Desde esta perspectiva afirmamos que la lengua está muerta, ella ya no es de tanto ser.



Referências Bibliográficas

- CELADA, MARIA TERESA O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese Unicamp Instituto de Estudos da Linguagem Campinas 2002
- DERRIDA, JACQUES E BENNINGTON, GEOFFREY Jacques Derrida Ed. Jorge Zahar Editor Rio de Janeiro 1996
- FENRÁNDEZ, SONSOLÉS Interlengua y análisis de errores : en el aprendizaje del español como lengua extranjera Ed. Edelsa Madrid 1997
- FOUCAULT, MICHEL O que é um autor?Ed. Passagens 1992
- LEANDRO FERREIRA, MARIA CRISTINA Glossário de Termos do Discurso Intituto de Letras UFRGS Porto Alegre 2001
- TORIJANO PÉREZ, J. AGUSTÍN Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores Ed. Arco Libros Madrid 2004
- VÁZQUEZ, GRACIELA ¿Errores? ¡Sin falta! Ed. Edelsa Madrid 1999
- ZOPPI –FONTANA, MÓNICA GRACIELA O espanhol no espelho Anais Encontro sobre políticas lingüísticas Núcleo Disciplinar Educación para la Integración Assoc. Univ. Grupo Montevideo Universidade Federal do Paraná p 62-65 Curitiba 1995

Notas

- a *El presente trabajo es parte de las reflexiones que llevo a cabo en mi doctorado en Lingüística en la Universidad Estadual de Campinas en el Instituto de Estudios del Lenguaje IEL orientado por la profesora Dra. Mónica Zoppi que trae una mirada discursiva sobre la formación de la referencia para nombres. En él es adoptado, como marco teórico, el Análisis del discurso de tradición francesa que tiene como principales representantes a Michel Pêcheux en França y Orlandi en Brasil.*
- b *La autora nos dice:*
determinar o que acontece com o brasileiro quando sua subjetividade fica exposta ao regime de efeitos desse simbólico, quando, enfim, o espanhol passa a ser uma língua real- ou, melhor ainda, quando passa a ser uma língua com cujo real a subjetividade do brasileiro se depara. Por isso, a partir da apresentação que desses fatos fizemos mediante o trabalho de Maia González, em nosso relato o espanhol já deixou de ser uma língua imaginária, fantástica, cuja versão para o brasileiro, com frequência, foi oportunhol. De fato, como foi possível ver no capítulo 2, o brasileiro está trabalhando outra relação com a língua espanhola. De um lado, trabalha o reconhecimento de um intervalo entre seu português brasileiro e essa língua estrangeira, a qual, aos poucos, vem deixando de ser uma extensão da própria. Esse processo todo parece indicar que, também aos poucos, o espanhol deixará de ser a língua que não atingia o estatuto de ser suporte de um saber pelo qual valesse o esforço de se submeter ao trabalho de estudá-lo. De outro lado, no processo de aprender essa língua e de nela enunciar o brasileiro vai elaborando materialmente um hiato.(Celada 2002:154)
- c *El concepto de pre-construído es definido por Leandro Ferreira como: Enunciado simple proveniente de otros discursos, anteriores, “como si ese elemento ya se encontrase siempre allí por efecto de la interpelación ideológica” (Pêcheux, 1975) Esa formulación de un ya-dicho afirmado en otro lugar permite la incorporación de pre-construídos a la FD, concebida como un dominio de saber cerrado, haciéndola relacionarse con su exterior.*



d *El negritado es nuestro*

e *El negritado es nuestro*

f *Celada propone un modo de abordar esta práxis. La autora afirma: é preciso trabalhar na direção de afetar sua identidade (la del sujeto) e, também, trabalhar nessa sua subjetividade o acontecimento da língua espanhola, fato este que pode chegar a implicar várias coisas. De um lado, que o brasileiro retrabalhe aí sua “posição sujeito colonizado” e que sua identidade lingüística escolar fique deslocada, o que, por sua vez, propiciaria até a possibilidade de que se reconheça como sujeito de uma escrita brasileira – no real da história legitimada. (CELADA, 2002p. 262)*



¿Ha bastado el libro?: Os pretéritos perfeitos nas seccións de gramática

André Mattos (Colégio Pedro II / Cultural Norte Americano)

O uso dos pretéritos *perfecto simple* e *perfecto compuesto* compreende uma série de significados que fazem deles um dos pontos de maior dificuldade para o estudante. No caso do aluno brasileiro, não é diferente. O aprendiz vê-se às voltas com noções e relações temporais com as quais não lida em sua língua materna.

Por uma série de razões, as aulas de língua são ainda bem presas a manuais, dicionários e livros de verbos. Uma boa parte de alunos e professores está habituada a ter o livro didático como elemento fundamental, sem o qual não pode haver aula. Almeida Filho (1991, p.74) e a professora Maria Helena de Moura Neves (1994, p.22) também mencionam em seus estudos essa “dependência”. Ainda que essas pesquisas tratem do uso do livro em aulas de Inglês e Português, o tratamento dado ao ensino de gramática é praticamente o mesmo, tanto nessas duas línguas quanto em espanhol.

Considerando esta realidade, somos levados a concluir que o livro didático acaba sendo visto como o grande responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno. A importância que se dá a esse instrumento é tão grande que nos faz perguntar: o livro é o “verdadeiro mestre”? E se o é, estará ele ensinando adequadamente?

A resposta à primeira pergunta é óbvia para nós professores: não, ele não é o verdadeiro mestre. Mas se o livro didático é uma das poucas, se não a única forma de leitura à qual o aluno brasileiro tem acesso fora da sala de aula, temos que lhe dar importância, não só como uma ferramenta de trabalho valiosa, mas também como esta fonte de conhecimento incontestável aos olhos dos estudantes.

Este trabalho pretende então dar uma idéia de como os livros didáticos de espanhol vêm ensinando os pretéritos e, logo, refletir como o professor o vem usando. Isso se fará por meio da análise de dois livros didáticos de E/LE adotados em nossas escolas: *Español: ¡Entérate!* y *Español para todos*. Pretendo com isso identificar possíveis falhas na metodologia e abrir espaço para a reflexão sobre novas formas de abordar o tema.

Español para todos.

Español para todos (De Los Mozos e González, 2002) é uma obra que privilegia a gramática e o léxico. Em todas as lições, seções e atividades (escritas ou orais), trabalha-se com as funções lingüísticas do Espanhol,



procurando fazer com que o aluno incorpore vocábulos e estruturas.

Em sua *Apresentação*, a importância que seria dada às culturas hispânicas no ensino da língua cria uma boa expectativa, embora deixe claro que uma será privilegiada: a espanhola. O livro é produzido por uma equipe de professores da Universidade de Salamanca, talvez por isso se proponha que o aluno assimile o padrão espanhol (p.3). Tampouco ali se menciona a palavra texto ou leitura, o que, nesse primeiro contato, chama a atenção. O que se pode deduzir é que, se não há uma preocupação com o ato de ler, não haverá compromisso com a diversidade textual ou a inclusão de textos autênticos.

É na seção *Gramática* onde são mostradas as conjugações dos pretéritos em questão. A primeira a ser ensinada é a forma simples, porém sem o objetivo de compará-la à composta. Aliás, essa segunda só começa a ser mostrada sete unidades depois.

O *perfecto simple* é apresentado junto com o *imperfecto*. A intenção é compará-los, mostrar a diferença de sentidos entre os dois. Portanto, o único atribuído, a princípio, à forma simples em análise é o de ações iniciadas e acabadas, um tempo verbal usado para contar algo que aconteceu (De los Mozos, 2002, p.47).

A preocupação com a conjugação também é evidente. Os quadros de conjugação estão sempre presentes. No entanto, não se detém muito nessa parte. Em meia página são mostradas as regras básicas de conjugação e já se iniciam os exercícios.

No decorrer das unidades, até o primeiro contato com a forma composta, o aluno conhece os verbos irregulares e vai praticando por meio de várias atividades. A idéia de não estabelecer por um tempo quaisquer diferenças entre os dois pretéritos é muito boa. Até que o estudante se familiarize com o primeiro, ele o usará em qualquer situação em que se use o pretérito perfeito.

Nos comentários iniciais sobre a forma composta, procura-se mostrar que ela é usada para falar de algo ocorrido há pouco tempo (p. 86). No entanto, em nenhum momento é exibida uma lista de advérbios ou expressões de tempo, ainda que em todos os exemplos e atividades dados eles apareçam. As autoras lembram, inclusive, que “no siempre el tiempo al que se refiere la acción está especificado” (p. 88)

Duas outras observações interessantes são feitas nesse mesmo momento. A primeira refere-se à importância da intenção do locutor. Ou seja, o locutor pode considerar que a ação situa-se num tempo terminado ou não. Reconhece-se, portanto, a questão enunciativa.

Além disso, as autoras dizem que “las diferencias entre los dos tiem-



pos son borrosas ya que dependen mucho de aspectos psicológicos difíciles de calibrar” (p. 88). Fazer tais comentários é importante no momento em que se aprende a usar os dois pretéritos. Essa é a primeira vez em que se faz alguma comparação entre as duas formas do perfeito espanhol. O preocupante é que também é a última.

Nesse pequeno parágrafo são feitas observações importantes que poderiam servir de base, a partir dali, para um melhor ensino do *perfecto simple* e *compuesto*. Porém, depois de assumir as dificuldades, as diferenças são definitivamente deixadas de lado, são tratadas como uma curiosidade, algo sem importância.

Para completar, é dito que o uso da forma composta, fora da Espanha, praticamente não existe, que seu uso é “*escasísimo*”. Parece mesmo existir uma preferência pela forma simples na América Hispânica, porém não é tão escasso assim. Nota-se, com isso, que se pretende que o aluno use a forma simples, ou que a privilegie. Parece um desprezo aos outros usos. Usar tal argumento para não mostrar as diferenças ao aluno é privá-lo do conhecimento.

Assim, não se faz nenhuma atividade em que se possam contrastar as duas formas. Diferente do que ocorre com o *perfecto simple*, o tema da forma composta limita-se a três páginas.

Español: ¡Entérate!

Pela parte visual e pela introdução das autoras, nota-se que este livro didático foi concebido para grupos de alunos adolescentes. A linguagem, a organização dos textos e figuras, as cores, tudo parece ter sido criado para proporcionar uma relação agradável entre livro e aluno. Há pouco material autêntico, resumindo-se a fotos e alguns textos. Os desenhos, presentes em grande número, no entanto, são divertidos e, algumas vezes, se mesclam às fotos, resultando em montagens interessantes.

Como o título indica, pretende-se que o estudante conheça mais sobre língua e culturas, que o aluno esteja num constante processo de descobrimento.

Español: ¡Entérate! Não está exatamente dividido em seções. Não há uma ordem de ocorrências, como em outros manuais. Assim, uma unidade pode começar com a leitura de um texto, uma atividade de expressão escrita ou conjunto de imagens através das quais o aluno começa a trabalhar com seu conhecimento de mundo e expressão oral. O que ocorre é que cada uma dessas atividades tem uma classificação, como acontece algumas vezes no *Español para todos*.



É interessante o caminho que se faz até a explicitação daquilo que se pretende trabalhar nas unidades. Em cada uma se tenta desenvolver a capacidade dedutiva do aluno. A partir de um texto ou jogo, pretende-se que o próprio estudante deduza regras. Além de promover um estudo menos gramatical, o aluno começa a usar o que se está ensinando antes mesmo de que lhe seja formalmente apresentado.

No que se refere aos dois pretéritos, ao contrário do observado no manual anterior, começa-se pelo *perfecto compuesto*. Reconhece-se, portanto, ser mais adequado começar por ele, devido à menor complexidade na conjugação.

A definição dada é a de um verbo que expressa um passado, porém “demuestra que el tiempo presente todavía no se ha acabado” (Bruno, Toni e Arruda, 2002, p.79, libro 1). Essa definição dá margem a duas observações: 1) nenhuma das duas formas verbais em análise demonstra que o presente não acabou, mas que o plano atual pode se prolongar para o passado (no caso da forma composta); e 2) parece ser óbvio que o presente (lingüístico) não é acabado. Não é possível saber se o “presente”, mencionado na definição, pode ser substituído por “expresado”. É certo afirmar que, no mínimo, a definição não é clara.

São também apresentadas algumas expressões temporais que podem acompanhar o verbo. Em seguida, chama-se a atenção para os particípios irregulares e são dados alguns exercícios.

Embora o espaço dedicado ao *perfecto compuesto* seja pequeno, o aluno tem bastante tempo para acostumar-se com ele. Isso ocorre porque a forma simples só é apresentada no livro seguinte.

O *perfecto simple* é apresentado, simplesmente, como aquele usado para contar acontecimentos passados (p.49) . A exemplo do que ocorre com a parte em que se mostra a forma simples, a definição é bem pouco esclarecedora.

Em nenhum momento se faz alusão à forma composta, vista no livro anterior. Se considerarmos ainda as definições dadas, pode-se afirmar que o aluno, ao final do curso, não terá nenhuma idéia das diferenças e, conseqüentemente, de como usar uma ou outra.

Conclusões

Por meio da análise dos dois manuais de Espanhol, especificamente pela parte em que se ensinam os pretéritos *perfecto simple* e *compuesto*, é possível perceber alguns equívocos. Essas informações imprecisas referem-se principalmente às noções expressas pelas duas formas verbais.

Há manuais que tentam não se aprofundar ou, simplesmente, não



mostram as diferenças entre os dois. Nesses casos, os alunos são privados de estudar uma das particularidades mais importantes da língua espanhola.

Faltam materiais autênticos que dêem crédito ao que está sendo ensinado. Faltam exercícios em que o aluno possa criar, não apenas completar espaços e marcar *Verdadeiro* ou *Falso*.

A situação se torna mais grave se consideramos o que foi dito no início deste trabalho: que o livro didático, não raras vezes, funciona como uma escora para as aulas e que é visto como portador de verdades absolutas e inquestionáveis.

Dar aulas centradas em manuais não incentiva o aluno a, como mencionam Maia et alii (2000, p. 13), “expressar aquilo que deseja ou precisa”. O docente deve buscar cada vez mais proporcionar a competência comunicativa ao seu aluno. Precisa recorrer com mais frequência a materiais como artigos de jornal, revistas, programas de televisão e rádio, usando o livro apenas como mais uma ferramenta.

Finalmente, ensinar levando em conta as necessidades de uso do falante também é importante nesse ponto da gramática. Tendo contato com materiais autênticos e usando as formas verbais, o aprendiz perceberá mais facilmente os diferentes sentidos das duas formas verbais.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, JCP et alii. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1o grau. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Número 17. Campinas: Unicamp, 1991.
- BRUNO, Fátima Cabral, TONI, Margareth, ARRUDA, Sílvia. *Español: ¡Entérate! Libro 2*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- DE LOS MOZOS, Emilio Prieto, GONZALES, Jesús Fernández (dir.). *Español para Todos. Libro 3*. São Paulo: Ática, 2002.
- MAIA, Ana Meire Bezerra da, et alii. *Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*. Brasília: UNB, 2000.
- MATTOS, André L A. O texto e as atividades de leitura e produção textual nos manuais de Espanhol. In: FIGUEIREDO, Francisco J Q de. (org.). *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG*. Goiânia: Vieira, 2003.
- _____. Dificuldades com os pretéritos “perfecto simple” e “perfecto compuesto”: uma questão de tempos. In: FANJUL, Adrián, OLMOS, Ana C, GONZÁLEZ, Mario (org.). *Hispanismo 2002*, vol 1. São Paulo: Humanitas, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na Escola*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.



¿De dónde sos? Sobre verbos y pronombres en el español del Río de la Plata

Andrea C. Menegotto (Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET)

Los enfoques comunicativos aplicados a la enseñanza de la lengua presentan múltiples ventajas. Sin embargo, como señalamos en Acuña et al. (1999), cuando la preocupación por enseñar la lengua en uso nos llevó a trabajar con situaciones comunicativas lingüísticamente verosímiles, el dialecto empezó a ser un tema presentado como problema.

Mucha gente, entre ellos muchos profesores de lengua, creen todavía que las diferencias dialectales son simplemente una cuestión de pronunciación y de léxico. Y por cuestión de léxico se entienden, básicamente, diferencias en el significado de sustantivos y verbos o el uso de sustantivos y verbos distintos para una misma referencia. Sin duda, una gran cantidad de diferencias dialectales residen en él: los españoles que llegan a la Argentina aprenden muy pronto que deben evitar el verbo *coger* si no quieren meterse en problemas, y los argentinos en Madrid deben pensarlo dos veces a la hora del llamar al *mozo*, perdón, al *camarero*.

Menos divertidas, más arduas y, con frecuencia, ignoradas, las diferencias morfosintácticas entre variedades del español no deben subestimarse. En este trabajo, revisaremos las diferencias dialectales de los sistemas de tratamiento de 2ª persona.

El terreno de la variabilidad dialectal: la segunda persona

¿Vos o tú? Una pregunta mal planteada.

Es un clásico que los argentinos usamos el *vos* en lugar del *tú*. Esta oposición hace pensar que se trata sólo de una diferencia léxica, algo así como que en Argentina usamos el *tú* en lugar del *vos*, como en el caso de *mozo* y *camarero*. Pero así se oculta el problema central.

Si aceptamos que el español es, en la actualidad, una lengua de norma pluricéntrica (Fontanella 1991 y 1992; Moure 2004 y 2005), podemos elegir libremente la norma a enseñar, sin pretensiones de corrección normativa absolutistas. Para la enseñanza de español como lengua extranjera consideramos que existen tres normas centrales diferentes en lo que respecta al tratamiento de la segunda persona: la norma de Hispanoamérica voseante (básicamente, el Río de la Plata, pero también otras regiones voseantes de América), la norma peninsular (en particular, la castellana) y la de Hispanoamérica tuteante (México, Lima). Esta simplificación refleja las normas centrales, pero junto a ellas, coexisten muchas normas regionales diferentes.



Las tres normas tienen igual prestigio relativo en sus regiones de uso. En las tres, coinciden las formas verbales y pronominales de las 1^{as} y las 3^{as} personas (Tabla 1). Las tres difieren en el subsistema de la 2^a persona pronominal y verbal (Tabla 2).

Obsérvese que el *vos* no se opone a *vosotros*, como sí lo hace el *tú* en Madrid. En ese sentido, *vos* funciona coloquialmente igual que *tú* en la mayoría de los países de Hispanoamérica: sólo se distingue el tratamiento de confianza. En consecuencia, para un argentino *ustedes* no representa necesariamente un tratamiento formal.

Como el *vosotros* no figura en el repertorio habitual del 80% de los hispanohablantes (es decir, en toda Hispanoamérica), su aparición suele restringirse al discurso epistolar como tratamiento de... extrema formalidad. En la Argentina es frecuente encontrar cartas de solicitud de empleo escritas por profesionales universitarios que mezclan naturalmente fórmulas con *ustedes* y con *vosotros*: “Me dirijo a Uds. en referencia al aviso...” , “vuestra empresa”, “pongo a vuestra consideración mis antecedentes” o “quedo a vuestra disposición”. Esas alternancias *ustedes-vosotros* no molestan a los argentinos en el discurso formal epistolar, pero ¿cuál será la reacción de un gerente de personal español frente a una carta de estas características?

Si un español saluda a un grupo con una frase como (1), está poniendo una distancia muy superior que la que pondría un argentino (o cualquier hispanoamericano) que usara la misma frase. Para el español, (1) es más formal y más distante, el equivalente plural de (2). En cambio, para los hispanoamericanos, (1) es bastante neutral, puede ser usado tanto en una situación formal (2) como en una de extrema familiaridad (3). Como además, en la Argentina tendemos a acercar las distancias como señal de cordialidad, lo más probable es que un argentino interprete (1) como (3), a la inversa que el español.

Para un español

- (1) -¡Qué tal, como están! Me alegro de verlos =
- (2) ¡Qué tal, como está usted! Me alegro de verlo. + ¡Qué tal, cómo está usted! Me alegro de verlo.

Para cualquier hispanoamericano.

- (1) -¡Qué tal, como están! Me alegro de verlos =
- (3) ¡Qué tal, como estás! Me alegro de verte. + ¡Qué tal, como estás! Me alegro de verte
- (4) ¡Qué tal, como está! Me alegro de verlo. + ¡Qué tal, como estás! Me alegro de verte
- (5) ¡Qué tal, como está usted! Me alegro de verlo. + ¡Qué tal, cómo está usted! Me alegro de verlo.



Las diferencias entre el *vos* y el *tú* también afectan al sistema de pronombres terminales (Tabla 3). Por ejemplo, mientras que en el español estándar peninsular corresponde decir, para el tratamiento tuteante (6), en el español de la Argentina decimos (7).

(6) Tienes que aceptarte a tí mismo

(7) Tenés que aceptarte a vos mismo.

Y además están los verbos...

El *vos* no es sólo un fenómeno pronominal, sino que va acompañado de formas verbales particulares. En las tablas 4, 5 y 6 tratamos de cubrir todos los casos de diferencias evidentes entre las formas verbales estándares de *tú* y de *vos*. En el Río de la Plata, las diferencias sólo se manifiestan en la correlación temporal del presente: en Presente de Indicativo, Presente de Subjuntivo e Imperativo. En todo el resto del paradigma, las formas verbales son las mismas que las del *tú* (*vos ibas, tenías, tuviste, quisiste, querrás, sabrás, sabrías, habías venido, vinieras, hubieras salido*).

En el Presente de Indicativo, en cambio, hay muchas diferencias (Tabla 4). El *vos* en presente es sumamente regular: casi todos los verbos que son irregulares en *tú* son regulares en el *vos*, en los presentes y en imperativo. En el presente de indicativo no hay formas de *vos* diptongadas ni con cierre vocálico (*tú piensas/vos pensás, tú vienes/vos venís, ven/vení, haz/hacé, quiero que pienses/quiero que pensés*).

Tampoco hay demasiadas formas irregulares en el imperativo afirmativo (Tabla 6). Es una forma de altísima frecuencia, sumamente regular (*infinitivo menos erre más acento* es la regla general de formación) incluso para las formas que en el *tú* son irregulares. Y en lugar de la forma correspondiente a *ir* usamos la correspondiente al verbo *andar*: *vení (ven); poné, (pon); salí, (sal); andá (ve)*.

En el presente de subjuntivo (Tabla 5), y en el imperativo negativo (Tabla 6), en cambio, coexisten las dos formas verbales: la correspondiente al *tú* (grave) y la correspondiente al *vos* (aguda). La forma más aceptable en el habla estándar es la forma grave, porque la forma aguda conlleva una carga emocional fuerte. Una madre puede decirle a su hijo "*Sentáte bien*" un par de veces, seguido de "*Te dije que te sientes bien*". Segundos antes de la caída de la silla, la madre ya enojada dirá "*Pero no te sentés así*" o "*Cuántas veces tengo que decirte que te sentés bien*".^a

Conclusión

Hemos mostrado algunas particularidades morfosintácticas propias de una de las normas centrales del español que no están cubiertas bajo



la simplificación “vos en lugar de tú”.

En otro trabajo (Acuña et al., 1999) tratamos de destejer el complejo entramado de argumentos lingüísticos, ideológicos y comerciales que hicieron de la variación dialectal un “tema problema”. La opción didáctica por una u otra norma dependerá de las condiciones institucionales y del compromiso docente con las motivaciones y necesidades de uso del español que tengan los alumnos.

Coincidimos con Acuña (2006) en que es un error plantear la variación como un problema. Sólo es un problema para aquellos que desconocen que la variación es una propiedad central de los sistemas de lenguas (Menegotto, 2004) o para quienes defienden políticas monocentristas y monopólicas respecto de la enseñanza de la lengua española. El profesor de español no puede ser competente en todas las variedades posibles de la lengua, como no lo es el hablante nativo de español cuando se ve forzado a interactuar con hablantes de otras variedades. Sin embargo, el docente tiene la obligación de conocer las principales características de las normas centrales, para tener una base sólida a partir de la cual tomar sus propias decisiones. No se puede optar por aquello que se desconoce^b.

Tablas

Tabla 1. Coincidencias pronominales y verbales en todas las normas del español

	Singular	Plural
1 ^a	Yo estudio	Nosotros -Nosotras estudiamos.
3 ^a	él – ella estudia	ellos – ellas estudian

Tabla 2. Diferencias dialectales en los pronombres personales con función sujeto en la norma central de España, de la norma hispanoamericana tuteante y de la norma rioplatense.

	España		Hispanoamérica Tuteante		Río de la Plata	
	singular	Plural	singular	Plural	singular	Plural
confianza	Tú	Vosotros Vosotras	Tú	Ustedes	Vos	Ustedes
no confianza	Usted	Ustedes	Usted		Usted	



Tabla 3. Diferencias entre tú y vos en el sistema de pronombres personales.

	Tú	Vos
Sujeto	Tú vienes	Vos venís
Objeto directo (acusativo)	Te vieron.	
Objeto indirecto (dativo)	Te lo dije	
Terminal (después de preposición)	Va contigo Me hablaron de ti	Va con vos Me hablaron de vos
Posesivo (adjetivo pronominal)	Tu hijo	
Posesivo pronominal o adjetivo	El tuyo. El libro tuyo.	
Reflexivo	Te peinas / te peinás	

Tabla 4. Diferencias entre las formas verbales del tú y el vos en el presente de indicativo.

	Tú	Vos
Verbos regulares	Grave + -s# no conserva la -i- en la 3ª conj. trabajas comes vives	Agudo + -s# Infinitivo -R + S + acento trabajás comés vivís
	Con diptongo piensas quieres mientes juegas puedes duermes	Sin diptongo (regular) pensás dormís mentís jugás podés dormís
Verbos irregulares	Con cambio de vocal pides dices construyes	Sin cambio de vocal pedís decís construís
	Irregulares Eres Vas Has Estás	Irregulares sos vas has regular= estás

Presente de indicativo



Tabla 5. Diferencias entre las formas verbales del tú y el vos en el presente de subjuntivo.

	Tú	Vos	
Presente de subjuntivo	Verbos regulares	<p>Graves E x A / A x E / A x I Trabajes Comas Vivas</p>	<p>Agudas E x A / A x E / A x I Trabajés Comás Vivás</p>
	Verbos irregulares	<p>Graves irregulares con diptongo Pienses Quieras Mientas Juegos Puedas Duermas</p>	<p>Agudas regulares Pensés Querás Mintás Jugués Podás Durmás</p>
		<p>Graves irregulares con cambios varios Pidás Vengás Digás Tengás hagás pongás vayás</p>	<p>Agudas irregulares Pidás Vengás Digás Tengás Hagás Pongás Vayás</p>



Tabla 6. Diferencias entre las formas verbales del tú y el vos en el imperativo

	Tú	Vos
	Regulares a – e: Trabaja Come Vive	Regulares á , é , í Trabajá Comé Viví
	Irregulares vocálicos Piensa Juega Miente	Regulares á é í Pensá Jugá Mentí
	Irregulares Ten Ven Pon Sal Haz Di Vé	Regulares á é í Tené Vení Poné Salí Hacé Decí Andá
Imperativo	Graves regulares A x E-I , E x A No trabajes No comas No vivas	Agudas regulares No trabajés No comás No vivás
	Graves con diptongo No pienses No quieras No mientas No juegues No puedas No duermas	Agudas regulares No pensés No querás No mintás No jugués No podás No durmás
	Graves irregulares varios No pidas No vengas No digas No tengas No hagas No pongas No vayas	Agudas irregulares No pidás No vengás No digás No tengás No hagás No pongás No vayás

Imperativo

Negativo



Referências Bibliográficas

- Acuña, María Leonor. 2006. Español para extranjeros: de la iniciativa individual a la política de estado. Mar del Plata. II Coloquio CELU. ms.
- Acuña, M.L., Menegotto, A. Palacios, M y Fernández Silva, C. 1999. El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. *Actas del IX Congreso Internacional de A.S.E.L.E.* Edición a cargo de T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda. Ed. Xunta de Galicia - Editorial Difusión. Santiago de Compostela: 143-150.
- Fontanella de Weinberg, Beatriz, 1991. El proceso de estandarización del español bonaerense, *Homenaje a Juan M. Lope Blanch*, México, UNAM, 1991.
- , 1992. Historia del español de la Argentina, en César Hernández Alonso (coord.), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Menegotto, Andrea 1997. La morfología verbal en la enseñanza de español a extranjeros. *Actas del IV Congreso Argentino de Hispanistas. Mar del Plata, UNMDP*: 409-413.
- , 2003. Tiempo y aspecto en dos variedades de español. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. SAL 2002.* Universidad Nacional de Córdoba. Edición en CD.
- , 2004. *Hacia un modelo de análisis de la variación lingüística en el marco del Programa minimalista.* Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- , 2005. *Morfología verbal del español del Río de la Plata.* Mar del Plata, Finisterre Editores.
- Menegotto, Andrea y Menéndez, Salvio Martín. 2004. El discurso gramatical: el uso de los nombres de los tiempos verbales en las gramáticas del español. En: Lerner, Isaías; Nival, Robert; Alonso, Alejandro, eds. *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas.* Vol 1. Newark, Del. Ediciones Juan de la Cuesta, pp 277-284
- Moure, José Luis . 2004. Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta, *BRAE*, tomo 84, cuaderno 290.
- , 2005. Corrección, pureza y discriminación lingüísticas. Tres instancias históricas en el español de América. En *Actas 1er Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, Publicado en CD.

Notas

- a Para una revisión exhaustiva de las formas verbales de la norma rioplatense, cfr. Menegotto 1997 y 2005. Para una discusión sobre la terminología utilizada para nombrar a los verbos, cfr. Menegotto y Menéndez 2004.



- b *Pocas dudas quedan de que si el alumno necesita el español para desarrollar una carrera de 'estudios latinoamericanos' y busca una interacción frecuente con hablantes de América Latina, de poco le servirá el vosotros, inexistente en todo el territorio americano. Tampoco parece sensato enseñar formas diferentes de las que se usan en la región hispana donde se encuentre el alumno... a menos que sean las formas nativas del docente. El compromiso entre las necesidades y motivaciones de todos los alumnos con las posiciones ideológicas y lingüísticas del profesor y de la institución donde se desarrollen las actividades exceden las posibilidades de este trabajo.*



Verbos de cambio: considerações sobre o seu tratamento nos livros didáticos e nas gramáticas de Espanhol/LE

Cesário Alvim Pereira Filho (Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC)

Este trabalho nasce de reflexões da práxis de sala de aula, do preparo de materiais complementares para as aulas e de diálogos com colegas de trabalho. Daí o seu caráter empírico, visto que os questionamentos são resultados da prática docente no ensino de espanhol como língua estrangeira.

A proposta busca analisar os *verbos de cambio* a partir da sua apresentação em livros^a didáticos e contrastá-la com a sua abordagem nas gramáticas. Para isso, o recorte do estudo será a análise de como tais verbos são tratados nos manuais didáticos *Avance* e *Gente 2* e nas gramáticas *Gramática didáctica del español* e *Gramática comunicativa del español*.

O professor, além do livro didático, procura, mormente, apoio nas gramáticas, porque estas apresentam o fulcro teórico da língua. Não obstante, os ‘verbos de cambio’, assim definidos por alguns manuais didáticos não encontram correspondência taxonômica nas gramáticas. Nestas, os “verbos de cambio” não são agrupados em um só termo, mas recebem diversas denominações: *verbos copulativos* (Gómez Torrego, 1999) e *verbos para hablar de las transformaciones que sufre el sujeto* (Matte Bon, 1995). Em seu estudo sobre estes verbos, (Porroche Ballesteros, 1988) trata-os como *construcciones copulativas e perífrases verbales*.

O fato de tais verbos sugerirem semanticamente ‘cambios’ talvez explique a adoção deste termo pelos livros didáticos, que, por sua vez, no sentido de otimizar o tema, simplificam a sua abordagem gramatical. A solução encontrada nesses livros parece ser mais pedagogicamente apropriada. Sob o termo *verbos de cambio* (*ponerse, volverse, quedarse, hacerse, llegar a ser, convertirse en*) seriam incorporadas as estruturas verbais que denotam mudanças de ‘sentimientos’, ‘estados de ánimo’, ‘cambios de estado de ánimo’, ‘cambios de carácter, personalidad y comportamiento’, como observamos no material didático *Avance e Gente 2*.

As discrepâncias entre livro didático e as gramáticas, no caso específico dos *verbos de cambio*, poderiam causar problemas ao professor com pouca experiência no ensino de espanhol/LE – que freqüentemente recorre à gramática como suporte teórico e descritivo dos fatos da língua.

A partir do que traçamos até aqui, reproduzimos o esquema que alguns livros didáticos adotam ao abordarem estes *verbos*, conforme o quadro a seguir:



Livros didáticos

Avance. Curso de Español. Nivel de Intermedio-Avanzado.

Gente 2 – nueva edición

Em primeiro plano, observa-se que a forma diagramática que os livros didáticos apontam ao abordar esse tema pode funcionar como um *advanced organizer* – “quando um novo conhecimento é apropriadamente seqüenciado e organizado para facilitar a aprendizagem” (Omaggio, 1986). Isso equivale dizer que a apresentação visual proporcionada pelos manuais ao abordarem os *verbos de cambio*, constituem-se em um recurso didático, que parece auxiliar o aprendiz no processamento, retenção da informação e assimilação do novo conhecimento.

Em segundo plano aparecem os *verbos de cambio*, assunto sempre complexo e denso para os professores de espanhol/LE. Isso nos remete a Porroche Ballesteros (1988:9)^b “Se trata de un tema muy poco estudiado en español, del que no nos ocupamos en toda su complejidad.”.

A seguir, reproduzimos *ipsis litteris* como as gramáticas selecionadas apresentam-nos:

2.5 18.2 *Verbos copulativos – También desde el punto de vista sintáctico, se habla de verbos copulativos (o atributivos) que son aquellos que, además de desempeñar la función de núcleo de un predicado, unen un sujeto con un atributo. (3.1.10). Son los verbos ser, estar y parecer (además de otros como ponerse, quedarse, etc). (Gómez Torrego, Gramática didáctica del español (p.191)*

5. *Hablar de las transformaciones que sufre el sujeto.*

5.1. *En español no existe, como existe en otros idiomas, un único verbo para referirse a los cambios que pueda vivir el sujeto.*

Para expresar lo que en francés se expresa con devenir, en inglés con become, en italiano con divenire, etc. es necesario recurrir a una serie de perífrasis, según el tipo de cambio.

5.3 *Para referirnos a una transformación que se produce de manera rápida o instantánea y que no parece destinada a durar en el tiempo, usamos ponerse.*

5.4 *Pare referirse a transformaciones rápidas, pero más definitivas, usamos generalmente volverse.*

Al igual que ponerse, se usa volverse para hablar de características; generalmente, va seguido de un adjetivo.

5.5 *Para presentar una transformación como algo que se produce de manera progresiva, a través de un largo proceso, se usa llegar a ser.*

5.6. Para presentar una transformación como algo decidido por el sujeto o como el resultado de una evolución natural, casi espontánea, se usa hacerse.

5.7. Para referirse a un estado/una característica que se atribuye a un sujeto presentándolo como el resultado o la consecuencia de una situación, de un(os) suceso(s) o de una(s) actividad(es) anteriores se usan quedar(se), acabar y terminar.

5.8. Además de estas expresiones para hablar de las transformaciones que sufre el sujeto se usan verbos que se refieren explícitamente a la transformación, como transformarse en o convertirse en.

5.9. A cada uno de los verbos y expresiones en 5.3., 5.4., 5.6., y 5.9. corresponde un verbo o expresión que presenta al sujeto como complemento de un verbo cuyo sujeto gramatical (si está expresado) es el agente que provoca los cambios aludidos: ponerse, volver, hacer, convertir, transformar: (Matte Bon, *Gramática comunicativa del español*, tomo II, p.53-56).

Observa-se que a *Gramática didáctica* não satisfaz de imediato o professor de ELE, uma vez que a abordagem estrutural, nestes casos, reserva-se mais a estudos filológicos e não necessariamente a uma explicação de cunho pedagógico que o professor necessita ao abordar este tema em sala de aula. A explicação desta gramática volta-se ao eixo morfo-sintático e não dá suporte necessário ao professor, uma vez que os *verbos de cambio* apresentam complexidade de natureza semântico-pragmática.

Os manuais didáticos, citados na página anterior, apontam para o aprendiz enunciados que informam ‘cambios en las personas’, sejam eles de ordem ‘total, duradero, involutario o transitorio’. Ou seja, o livro didático procura direcionar o professor e o aprendiz para o aspecto semântico-pragmático desses verbos. Neste caso, tanto os manuais *Avance* e *Gente 2* parece se tornarem mais satisfatórios do ponto de vista pedagógico sobre a operacionalização destes verbos, do que a *Gramática didáctica*.

A *Gramática comunicativa de español*, no entanto, parece atender mais ao professor de espanhol/LE do que a *Gramática didáctica*, uma vez que a primeira proporciona uma visão sobre o sistema da língua e como tais verbos funcionam na língua *em uso*. E isto é justamente o que necessitam os professores de espanhol/LE no seu cotidiano pedagógico. Entretanto, reconhecemos que a *Gramática comunicativa* não aborda o tema em sua totalidade.

Suponhamos que o professor que se apóia no livro *Gente 2*, ao observar a estrutura ‘se ha quedado’, busque apoio na *Gramática comunicativa*. Nesta, ele verá que a definição “5.7.”(pág.4) sobre *quedarse* amplia o leque semântico, mas não dirime as dúvidas sobre este tema.



Suponhamos que o mesmo professor ao pensar no adjetivo 'preocupado', que aparece junto à estrutura anterior do *quedarse*, se questione da possibilidade de usá-lo também com o verbo *ponerse*, apoiando-se na definição descrita pela *Gramática comunicativa* no item "5.3" (p.5). Daí surgiria outro questionamento: são esses verbos (*ponerse* e *quedarse*) "intercambiáveis"? Para o professor novato e mesmo para o professor com certa experiência, tais verbos costumam apresentar dúvidas *de uso* no processo interacional e comunicativo com falantes nativos de espanhol, uma vez que os *verbos de cambio* são um tema complexo, tal como aponta Porroche Ballesteros, anteriormente citada.

Ainda a respeito desses verbos, Milani (2000:288) nos informa: "podemos afirmar que os *verbos de cambio* são um caso típico da língua espanhola no que se refere à variedade de estruturas existentes. São construções muito usadas na língua falada e indicam mudança de estado do sujeito.(..)". Esta autora oferece ao professor de ELE alguns dos aspectos semânticos que envolvem o uso de 'ponerse' e 'quedarse'. Se por um lado, a autora não esclarece satisfatoriamente o tema, por outro, ela apresenta ao professor brasileiro de ELE uma abordagem pragmática.

Nesse caso específico, sabe-se que a gramática prescriptiva não irá atender satisfatoriamente o professor, uma vez que os *verbos de cambio* exigem uma abordagem diferente do que, por exemplo, o tratamento do verbo 'gustar', que é de natureza morfo-sintática. Em síntese, os aspectos semântico-pragmáticos de tais verbos extrapolam os tratamentos a eles conferidos pelas gramáticas normativas, quando se trata de saber a língua *em uso* e não somente enquanto sistema de regras.

O uso desses verbos obedece a uma estrutura verbo + substantivo/ adjetivo. Em geral, substantivos e adjetivos são 'atributos' conferidos ao sujeito gramatical, sobre o qual ou quem é informado o 'cambio'.

Como dissemos anteriormente, para o professor brasileiro de Espanhol/LE persiste a dúvida em casos como os enunciados a seguir: ¹ *Antonio se puso triste*. ² *Antonio se quedó triste*. ³ *Antonio se volvió triste*.

Como diferenciar o uso de *quedarse*, *ponerse* e *volverse*, questiona-se o estudante, e por sua vez questiona ao professor, que se questiona a si mesmo. São tais verbos semanticamente equivalentes? O que cada um deles informa? Os enunciados anteriores são aceitáveis em espanhol? Se o são, como diferenciar os usos que cada um dos 'verbos de cambio' informa seguidos sempre do mesmo adjetivo "triste".

Se para mudança de ânimo, podemos usar em espanhol 'ponerse + triste', o questionamento passaria a ser: o porquê de além do verbo 'ponerse', ser possível os usos de 'quedarse + triste' e 'volverse + triste'. O



que fazer diante de tais casos? Novamente questionam-se professores e aprendizes brasileiros.

Parece ser que a falta de um domínio do matiz semântico desses verbos e de contextos reais de fala representa para o professor e o aprendiz de Espanhol/LE certa dificuldade em saber manejar-se fluentemente com falantes estrangeiros, pois sabe-se que os verbos de cambio permeiam o discurso oral, muito mais do que o escrito.

Nota-se, comumente, por parte de professores e aprendizes brasileiros de ELE, em suas construções discursivas em língua espanhola uma redução dos verbos *quedarse*, *ponerse* e *volverse* por simplesmente “*quedarse*”. Cabe ressaltar que os três verbos espanhóis citados se traduzem em português por “ficar, que se traduz ao espanhol por “*quedarse*”. Nos indagamos se tal redução, visto sob uma ótica simplista, não representaria *grosso modo* uma lei de menor esforço na aquisição da língua espanhola, que por sua vez ocorre por uma questão de transposição. O uso constante de *quedarse*, por parte de aprendiz e professor brasileiro apresenta uma forma mais econômica de uso.

Ainda a esse respeito, apresentamos a seguir uma tabela com os verbos *ponerse*, *quedarse* e *volverse* e suas possíveis equivalências em português:

Espanhol	Português brasileiro – possibilidade A	Português brasileiro - possibilidade B
¹ Antonio se puso triste.	¹ Antonio ficou triste.	¹ Antonio ficou triste.
² Antonio se quedó triste.	² Antonio ficou triste.	² Antonio ficou triste.
³ Antonio se volvió triste.	³ Antonio se tornou triste.	³ Antonio ficou triste.

Dito de outro modo, se por acaso o estudante brasileiro fizer uma transposição do ‘*quedarse*’ para o português ‘ficar’, possivelmente este aprendiz irá usar ‘*quedarse* + adjetivo’ e olvidar as outras estruturas verbais da língua espanhola que informam sobre ‘*cambios*’. Com isso, ocorrerão construções ‘*me quedé triste*’, ‘*me quedé borracho*’, ‘*me quedé loco*’. Embora, sabe-se que no último caso, a construção não é aceitável e sim ‘*me volví loco*’. Ressaltamos que os enunciados produzidos pelo aprendiz e professor brasileiro ao informar *cambios*, em Espanhol/LE, citados anteriormente, são compreendidos pelo falante nativo de língua espanhola. Se isso por um lado as ‘construções reducionistas’ com *quedarse* não impede o entendimento com o falante nativo de espanhol, por outro lado, revela, por parte do aprendiz e professor de ELE a falta da competência gramatical e da pragmático-discursiva.



Assim, nos questionamos como resolver, sob a ótica do enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de ELE o tratamento e a abordagem conferida aos *verbos de cambio*, uma vez que a sala de aula é um espaço desprovido de contextos reais de uso da língua, o que não possibilita por parte dos aprendizes perceber aos poucos os diferentes matizes apresentados por esses *verbos*.

Com isso, entendemos que a dificuldade na qual nos debatemos, professores brasileiros de espanhol/LE, é sobre o uso adequado de *quedarse*, *ponerse* e *volverse*, uma vez que seu uso reside em 'adequado' e 'não adequado' em contextos do discurso oral, ao informar 'cambios'.

Ao aprender uma língua estrangeira, professores e aprendizes irão se valer das estruturas que a LE oferece para a construção de enunciados claros, precisos e que estabelecem uma comunicação efetiva em diferentes contextos de fala. Neste cenário, encontram-se os 'verbos de cambio' presentes no processo de aquisição de espanhol/LE.

Quando pensamos que os *verbos de cambio* são relevantes no discurso do aprendiz e do professor de espanhol/LE, partimos do pressuposto de que aprendizes e professores entendem o aspecto semântico fornecido pelos dicionários e também compreendem o tratamento gramatical apresentado pelas gramáticas no caso desses verbos.

Então, a questão a ser levantada seria: por quê o aspecto pragmático? Sabe-se que a nossa fala cotidiana está permeada por informações que denotam mudanças. Quando pensamos que os *verbos de cambio* são relevantes na aquisição de espanhol/LE, compreendemos que a aprendizagem de uma língua está intrinsecamente relacionada com a intenção de comunicar e interagir-se na língua meta.

Na aprendizagem de LE interagem aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Em razão disso, compreendemos que o uso adequado dos *verbos de cambio* pressupõe por parte do aprendiz e do professor a compreensão dos aspectos discursivos, semânticos e pragmáticos em que tais verbos operam em diferentes contextos.

Ao se falar em *verbos de cambio* como elementos do discurso, como estruturas dos enunciados que irão utilizar os aprendizes de espanhol/LE e a língua em seu aspecto mais amplo, citamos Brockart (1999:34) "A linguagem é, portanto, primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática".



Referências Bibliográficas

- BRONCKART, Jean-Paul. 1999, *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo.: Educ. Editora da Puc-SP.
- CORONADO, María Luisa. 1998, *Los pronombres personales. autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid. Edinumen..
- GOMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. Madrid.: Ediciones SM. 1998.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, SANS BAULENAS, Neus. 2004, *Gente 2*. nueva edición.
- MATTE BOM, 1995, *Gramática comunicativa del español*. Tomo II . De la idea a la lengua. Madrid. Edelsa..
- MILANI, Esther Maria. 2000, *Gramática de Espanhol para brasileiros*..2ªed. São Paulo. Editora Saraiva.
- MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne. 1999, *Diccionario enciclopédico de Pragmática*. Madrid. Arrecife Producciones.
- MORENO, Concha, MORENO, Victoria, ZURITA, Piedad. 2003, *Avance, Curso de español*. Nivel intermedio-avanzado. Madrid: SGEL.
- OMMAGGIO, Alice C. 1986, *Teaching Language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publisher,
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita. 1998, *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid. Arco/Libros S.A.

Notas

- a *Os objetos selecionados para esta análise (livros didáticos e gramáticas) fazem parte dos materiais em uso e de consulta para os professores de espanhol dos Cursos de Línguas para a Comunidade/Ufes, e também refletem minha experiência naquela instituição, anterior à atual.*
- b *PORROCHE BALLESTEROS, Margarita. Ser, estar y verbos de cambio. Arco/Libros, S.A. Madrid. 1988.*



Afinal, existem “amigos” e “falsos amigos” nas línguas estrangeiras?

Claudia Pacheco Vita (Universidade de São Paulo)

Este trabalho, que é parte de nossa dissertação de mestrado defendida em março deste ano, trata de uma imagem existente em nosso país sobre a língua espanhola e sobre o que é necessário fazer para aprendê-la. Costuma-se atribuir uma enorme semelhança entre o português e o espanhol, com exceção apenas de alguns aspectos, normalmente aspectos gramaticais ou lexicais, em que estão situadas as diferenças, as quais justificariam o estudo do espanhol. Um desses aspectos freqüentemente mencionados são os “falsos amigos”^a, tidos por vezes como os únicos grandes causadores de problemas, muito temidos por causa da crença de que, nesse caso, a dificuldade se manifesta como mal-entendido.

No entanto, após algum período de estudo do espanhol, muitos aprendizes dessa língua relatam que esse léxico nem sempre é de fato tão problemático e nem é o único aspecto problemático para os aprendizes. Há casos em que os alunos apresentam problemas, normalmente mal-entendidos, com palavras que não integram as listas mais freqüentes e os diversos dicionários dedicados aos “falsos amigos”, contrariando a visão do senso comum de que, com exceção dessas palavras problemáticas, todas as outras, por serem muito semelhantes às palavras correspondentes em sua língua materna, não levariam a problemas na comunicação.

Claramente, essa imagem reduz o espanhol a uma representação quase nunca questionada: a de que os falsos amigos são a metonímia das razões pelas quais o brasileiro deve estudá-la (GONZÁLEZ, 2000, p.6).

Também, essa interpretação do contato espanhol/português desconsidera que, quando duas línguas se relacionam, não se pode ignorar que se cruzarão determinações sócio-históricas distintas^b, que podem levar a sentidos diferentes nas interlocuções em que falantes provenientes de culturas distintas estejam envolvidos. E essas restrições diversas não podem ser reservadas a uma parte da língua e do léxico.

Se aceitarmos, então, que tanto as palavras semelhantes como as diferentes podem levar a mal-entendidos, pode-se dizer que há, necessariamente e *a priori*, “amigos” nas línguas? Quando dizemos “amigos nas línguas”, aludimos a palavras (ou estruturas) que seriam equivalentes nos idiomas e que, por isso, poderiam ser compreendidos sem problemas.

Parece-nos difícil dar uma resposta afirmativa a essa pergunta e, para fundamentar empiricamente essa hipótese, reproduziremos a análise de um dos casos que fazem parte de nossa dissertação, em que uma estru-



tura sintática - e não um vocábulo - que não integra as listas clássicas de “falsos amigos” leva a um mal-entendido. Tal caso é um indício de que não somente o léxico pode dar margem a mal-entendidos, já que em todos os níveis lingüísticos podem se cruzar distintas determinações sócio-históricas.

A sintaxe atuando como “falsa amiga”? Descrição e análise da situação

A situação que analisaremos se deu numa aula sobre o verbo *gustar* durante um curso de atualização para professores de espanhol, com a presença de professores hispano-falantes e de professores brasileiros. Durante uma das aulas, uma das alunas, uma professora de nacionalidade argentina que havia sido casada com um brasileiro de Minas Gerais, disse, em voz alta: *lo entendí, por fin lo entendí*. Claro que a reação da aluna causou surpresa (e curiosidade) na professora e nos demais alunos a respeito do que ela havia finalmente entendido. A aluna respondeu que havia entendido por que havia se separado do marido, o que causou ainda mais perplexidade nos que a ouviam. Ela seguiu explicando que ela e seu marido se davam mal, não se entendiam; até que um dia, quando a situação se tornou insuportável e ela disse que era melhor se separarem, seu marido repetiu várias vezes: “mas eu te gosto”, o que ela interpretou como *pero yo te gusto*. Vejamos algumas possíveis determinações lingüístico-históricas que influíram nessa interlocução e que podem ter provocado o mal-entendido.

A sintaxe

“Gostar” e *gustar* apresentam organizações sintáticas distintas, já que, naquele, o experienciador^c tem o papel temático de nominativo e exerce a função de sujeito, enquanto a pessoa que desperta o sentimento (tema) se projeta no dativo (objeto indireto). Já no espanhol ocorre o contrário, ou seja, o experienciador se projeta no objeto indireto e a pessoa que provoca o sentimento/sensação (tema) se projeta no nominativo, exercendo a função de sujeito. Portanto, em português, a concordância verbal se faz com o experienciador e, em espanhol, com o desencadeador do sentimento/sensação; em ambas as línguas, a concordância verbal se faz com o nominativo sujeito, mas em cada uma delas esse lugar sintático é ocupado por elementos diferentes.

Restrições semânticas distintas

Além da distinta organização sintática de “gostar”/*gustar*, há outro aspecto em que divergem essas construções: as possibilidades semânticas



que possuem nas respectivas línguas a que pertencem. Historicamente, podemos dizer que esses verbos se distanciaram semanticamente (em termos de freqüência), já que:

a) “gostar” parece se referir mais freqüentemente, quando seu objeto é [+humano], a sentimentos de amor, carinho, simpatia por outra pessoa;

b) *gustar*, quando seu sujeito é [+humano], parece remeter com muita freqüência a atração física entre pessoas.

Essas duas tendências predominantes no uso dessas construções em cada um dos idiomas foram obtidas por meio de um levantamento que fizemos de enunciados, das duas línguas, em que essas estruturas aparecessem. Reproduziremos parcialmente, a seguir, tal levantamento.

Para procurar estabelecer possíveis regularidades semânticas para o uso de “gostar” em que o objeto fosse [+humano], recorremos ao buscador www.google.com.br, optando somente por páginas brasileiras. Em consulta realizada em 04/11/2005, solicitamos a busca por “gosto” - optamos por manter a conjugação do verbo em primeira pessoa do singular, como aparece no enunciado “mas eu te gosto” que analisamos -, e excluímos ocorrências em que o objeto da construção não fosse [+humano].

Dos 42 casos encontrados, 38 remetiam predominantemente a sentimentos de amor, simpatia ou amizade entre pessoas. Transcrevemos alguns exemplos que são representativos dessa tendência:

- ◆ “(...) eu *gosto* de minha família, dos meus irmãos, da minha mãe e do meu pai. (...) A minha mãe *gosta* de mim. Eu *gosto* de matemática e de geografia. (...) eu *gosto* de jogar bola. Eu tenho 12 anos. Eu amo a minha mãe d +++++”. (<http://www.proinfo.es.gov.br/ntecolatina/projetosnte/hpeam/textos/nos.htm>)
- ◆ “Lia, me da um conselho, o vizinho da minha avó é muito meu amigo, nós nos conhecemos desde que eu nasci, eu estou apaixonada por ele, mas eu sou muito tímida! Como faço para dizer para ele que *gosto* dele?” (http://www.justlia.com.br/pr_conselhos.php)
- ◆ “Eu simpatizo com o Lula. Eu sei que dizer isso numa época em que estrelas pretas enfeitam carros é arriscado, mas tenho que ser sincero comigo mesmo. Eu *gosto* do presidente Lula. É coisa de coração”. (<http://www.tipos.com.br/item/28841>)

É possível propor as seguintes regularidades semânticas para o uso de “gostar” com objeto [+humano]: é mais freqüentemente usado para denotar sentimentos de amor (entre um casal - exemplo 2- e entre pais e filhos - exemplo 1), amizade e/ou simpatia (exemplo 3). Veja-se que há uma variedade de sentimentos que “gostar” pode denotar; dentre essas



possibilidades semânticas, a que irromperá em um enunciado concreto dependerá dos diversos fatores que compõem as condições de produção de cada acontecimento discursivo, em especial de quem são o enunciatador e o enunciatário.

Tratemos agora de *gustar*. No intuito de verificar a hipótese^d de que esse verbo do espanhol remete mais freqüentemente, com sujeito [+humano], a “atração física”, fizemos um levantamento no *Corpus de Referencia del Español Actual* (RAE). Em consulta realizada em 20/10/2005, solicitamos a busca por *te gusto* e excluímos dos enunciados encontrados construções cujo sujeito não fosse [+humano]. Dos 58 parágrafos analisados, em 49 deles *te gusto* remetia claramente a atração física, tendência que ilustramos com o seguinte exemplo:

- ♦ “– Yo tampoco me entiendo. Nunca me he entendido. Sólo te pido que no te molestes conmigo.
 - ¿ Cómo se te ocurre que me podría molestar contigo? Sólo me da pena verte tan confundida. Yo creo que deberías atreverte a dejar un tiempo a Ignacio y a hacer conmigo lo que te provoque, sin tantas culpas en la cabeza. Soy un hombre, soy tu amigo. Si *te gusto*, si crees que puedes ser feliz conmigo, ¿por qué privarte de eso? No soy tu cuñado, ésas son tonterías. Mírame como un hombre. Yo te miro así. Eres una mujer, mi amiga Zoe. Me gustas. Quiero llevarte a mi cama. Quiero hacerte el amor. Quiero dormir contigo.” (2002, Bayly, Jaime, Perú, Novela)

Pudemos notar que, do ponto de vista dos sentidos que podem assumir os enunciados em que *gustarle alguien a alguien* “gostar de alguém” aparecem, existe o peso das restrições que impõem a sintaxe e a semântica dessas construções; no entanto, muitas vezes, para dar conta dos efeitos de sentido produzidos, especialmente quando o tema dessas construções é [+humano], é preciso extrapolar o campo estrito da gramática, pois aqueles dependerão de quem enuncie e a quem o faça.

As possíveis causas do desencontro de sentidos

O desencontro de sentidos que se deu no caso que analisamos poderia ser explicado, portanto, pela incidência de distintas organizações sintáticas e restrições semânticas nesse acontecimento discursivo, o que, por sua vez, produziu efeitos de sentido diferentes para o brasileiro e para a argentina. Vejamos como poderíamos explicar essas divergências que se ocultam sob a semelhança material do enunciado.



O brasileiro parece ter usado “te gosto” como uma variante de “gosto de você”, já que sua variedade do português do Brasil se caracteriza pelo uso alternado desse pronome átono com a forma tônica “você”. Ainda que no português, do ponto de vista da sintaxe normativa, as formas “de ti” ou “de você” não possam ser substituídas por um pronome átono (“te”), essa substituição é usada na linguagem coloquial e até mesmo em letras de canções e poemas. Ou seja, na linguagem coloquial, “te” equivale a “de ti” e “de você”, daí que um brasileiro não interprete o “te gosto” do português como “eu agrado a você”, mas como “você me agrada”.

Embora anteposto ao verbo, o desencadeador do sentimento (“te”) funciona como dativo (objeto), e o nominativo (sujeito) seria o experienciador (“eu”), o que fica evidente pela concordância do verbo “gosto”. Assim, o efeito de sentido de “mas eu te gosto” que o brasileiro pensou produzir pode ser parafraseado por algo como: “mas não podemos nos separar porque eu gosto de você”.

Já para a argentina, que, pela semelhança formal, associou “eu te gosto” com *yo te gusto*, o efeito de sentido produzido foi bem diferente. Temos, por um lado, os papéis sintáticos de nominativo (sujeito) e dativo (objeto) ocupados, respectivamente, pelo desencadeador do sentimento/sensação (*yo*) e pelo experienciador (*tú*). Além disso, influi a predominância semântica que *gustar* tem quando seu sujeito é [+humano]: o valor mais freqüente de “atração física”. Desse modo, podemos imaginar - evidentemente como uma hipótese que não podemos comprovar, embora a julguemos provável - e, então, parafrasear o efeito de sentido que provavelmente irrompeu para a argentina, como se o seu marido brasileiro lhe estivesse dizendo: “mas nós não podemos nos separar porque você sente atração por mim”. Não é necessário nos alongarmos nas explicações para a indignação da argentina ante o dito pelo brasileiro - que, segundo ela, foi a “gota d’água” para a separação do casal.

O que esse exemplo ilustra, portanto, é que não se pode atribuir todo o peso das diferenças entre línguas, ainda mais entre o espanhol e o português, à materialidade lingüística, já que o percurso percorrido historicamente pelas formas nos discursos em que funcionaram em cada sociedade imprime a elas idiosincrasias.

A memória sócio-histórica permeia todos os níveis lingüísticos e, em função disso, não podemos isolar “porções de língua” que estejam livres dessa influência. Parece-nos mais produtivo fazer da aprendizagem do espanhol pelo brasileiro um processo de inscrição na rede de memória da outra língua (SERRANI-INFANTI, 1997, p.75-79), de modo a que o aprendiz esteja capacitado para reconhecer as distintas determinações que povo-



am as nossas línguas e significam nelas. Trata-se de inserir-se em novas redes de predominâncias semânticas e não tanto de buscar por significações exclusivas ou divergentes. O conhecimento de a que remete a materialidade lingüística semelhante desses idiomas na memória discursiva da sociedade em que se inserem parece ser essencial para que o aprendiz de uma dessas línguas se aproxime das significações da outra.

Referências Bibliográficas

- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. “Los estudios de lengua española en Brasil” (em 2001, este artigo foi publicado no Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 2000; no entanto, a versão consultada que se cita no trabalho é sua versão no prelo, de 2000).
- GUIMARÃES, E. Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 2002.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [23/10/2005].
- PACHECO VITA, C. A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”. Dissertação de mestrado defendida junto ao DLM da FFLCH/USP, 2005, inédita.
- SERRANI-INFANTE, S. “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. In: D.E.L.T.A. São Paulo: Educ, 1997, vol. 13, nº 1, p. 63-81.

Notas

- 1 *É possível encontrar outros conceitos para esse tipo de palavra, tais como “falsos cognatos” e “heterosemânticos”. Para a distinção desses termos, veja-se (PACHECO VITA, 2005, p. 28-58).*
- 2 *Guimarães (2002, p.11), baseando-se em Pêcheux (1999 apud GUIMARAES, ibid.), propõe o tratamento do sentido a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação. A enunciação é vista, deste modo, como um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. O acontecimento, portanto, é constitutivo do sentido, mas enquanto configurado pela relação do presente com a memória do interdiscurso e as regularidades da língua, que são regularidades históricas.*
- 3 *Temos consciência de que os papéis temáticos têm recebido diferentes nomes, porém não são o objetivo deste trabalho, para cujas finalidades adotamos uma nomenclatura bastante comum (experienciador e tema), apenas para fazer referência à questão. O que importa observar, no entanto, é que o que estamos chamando de tema em ambas as línguas, qualquer que seja a sua função sintática em cada uma, é o desencadeador de um processo, neste caso uma experiência de natureza psicológica ou um sentimento.*
- 4 *As hipóteses que expomos aqui de que “gostar”, em construções em que o objeto é [+humano], parece estar mais freqüentemente associado a sentimentos de amor e simpatia, enquanto gostar, em construções cujo sujeito é [+humano], parece remeter predominantemente a atração física foram inicialmente discutidas com Andréa Ponte Silva, Fernando Legón Galindo e Hélade Scutti Santos, a quem agradecemos enormemente as interlocuções sobre o tema.*



Los derivados de nombres de persona en las clases de E/LE

Eduardo Tadeu Roque Amaral (USP, doctorado^a / UFTM)

Introducción

En la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), se suele dar cierto énfasis a la morfología flexiva. Actividades para la práctica de la flexión de nombres y verbos son comunes en cualquier material didáctico y constituye un tema bastante investigado por los autores contemporáneos. Sin embargo, la morfología derivativa no siempre está presente en los manuales de enseñanza y no son muchos los profesionales de E/LE que se dedican a estudiarla^b. En este trabajo, vamos a tratar de un tema bien específico de la morfología derivativa: los llamados *deonomásticos*, o sea, los derivados de nombres propios. Nos centramos específicamente en los sustantivos y adjetivos derivados de nombres de persona (antropónimos), o sea, en los llamados *deantroponomásticos*.

El texto se divide en dos partes. En la primera, se presentará una breve exposición teórica sobre el tema. Para ello, partiremos de las descripciones y ejemplificaciones de RAINER (1999), SANTIAGO y BUSTOS (1999) y principalmente de los datos de MOLINER (2001). En la segunda parte, se mostrará cómo se puede trabajar los procesos de formación de deonomásticos vistos en la primera parte en las clases de E/LE. Se espera que esta parte práctica sirva para mostrar un poco las posibilidades que ofrece la morfología derivativa para la enseñanza de español.

Aspectos teóricos

Entre los autores que se dedican al estudio de los derivados de nombres propios se puede identificar por lo menos dos grupos^c. En el primero estarían aquellos que se limitan a presentar una lista de derivados de nombres propios (también llamados epónimos), lo que hacen en forma de diccionarios (GARCÍA-CASTAÑÓN, 2001; LESAY, 2000; NEVES, 2004; etc.). En un segundo grupo estarían los autores que preocupan por discutir el tema de manera más profundizada, considerando aspectos morfológicos y/o semánticos (AMARAL, 2006; DÍAZ ROJO, 2001; OLIVEIRA FILHO, 2001; OROZ, 1956-1957)^d. Sin embargo, son los trabajos de RAINER (1999) y de SANTIAGO y BUSTOS (1999), elaborados dentro de los estudios de la morfología, que servirán de base para este texto.

Al tratar de los adjetivos denominales, RAINER (1999: 4611) afirma que el sufijo *-iano/a* es el sufijo *por defecto* para los derivados de nombres de persona (ej. *clintoniano*)^e. Pero, aun según Rainer, en el campo de la política, *-ista* competiría el estatus de sufijo por defecto con *-iano*, como



en *Castro* > *castrista*.

Aparte de la alta rentabilidad de *-iano*, RAINER (1999) presenta varios sufijos que pueden originar adjetivos deonomásticos: *-ano/a* (*berceano*); *-eño/a* (*velazqueño*); *-eo/a* (*sofocleo*); *-esco/a* (*quevedesco*); *-í* (*alfonsí*); *-(i)aco/a* (*dionisiaco*); *-iano* (*freudiano*); *-ino* (*alfonsino*); *-ista* (*hitlerista*); etc. En este trabajo vamos a centrarnos en los sufijos más productivos. Por eso, fueron seleccionados los siguientes: *-ano/a*; *-esco/a*; *-iano/a*; *-ino*; e *-istaf*. Esa selección se dio con base en los ejemplos del autor y también con base en un análisis de los derivados de antropónimos del *Diccionario de Uso del Español*, o simplemente DUE (MOLINER, 2001).

En el caso del DUE, se hizo lo siguiente: se utilizó el recurso *Búsquedas avanzadas* para buscar los lemas del diccionario que tenían la terminación idéntica a los sufijos mencionados. En la lista de lemas presentada se identificaron los verdaderos derivados de antropónimos. La relación total de derivados se encuentra en el *Anejo I*, que sirve para mostrar la productividad en la derivación de antropónimos.

Al tratar de los nombres terminados con el sufijo *-ismo*, SANTIAGO Y BUSTOS (1999) señalan que el grupo más numeroso de derivados se caracteriza por expresar opiniones o *posicionamientos*, que pueden ser políticos, económicos, religiosos o filosóficos, científicos, etc. Entre los ejemplos de los autores, se encuentran los siguientes deantroponomásticos: *aristotelismo*, *budismo*, *kantismo*, *darwinismo*. Durante las propuestas de trabajo de la segunda parte, se presentarán más ejemplos. Para llegar a los deonomásticos terminados en *-ismo* que se utilizan en este trabajo, se accedió al diccionario electrónico DUE y se utilizaron las mismas herramientas descritas anteriormente. El resultado de la búsqueda está en la lista disponible en el *Anejo II*.

Aplicación: sugerencias de actividades para las clases de E/LE

En el trabajo de enseñanza de E/LE, las relaciones de deantroponomásticos que se encuentran en los anejos servirán apenas como una primera guía para que el profesor prepare actividades. Obviamente, si se observan textos en español, se encontrarán muchos otros ejemplos. También es posible crear nuevos derivados a partir de nombres de personas conocidas. Las sugerencias a continuación intentarán explotar esas posibilidades.

Propuesta 1: Como una primera aproximación al tema, el profesor puede observar el Anejo I, hacer una selección de algunos adjetivos derivados de antropónimos (elegidos conforme el nivel del grupo) y pedir a



sus alumnos que identifiquen el nombre propio que dio origen al adjetivo. Enseguida les pedirá que busquen algunos datos biográficos de cada portador del nombre, para que posteriormente reflexionen sobre los posibles usos y sentidos del adjetivo. Es conveniente que el profesor incluya deonomásticos de personas conocidas (para que los alumnos se sientan un poco familiarizados con algunos nuevos), pero también debe incluir algunos de personas poco conocidas, para que sea un motivo de posterior investigación y de ampliación de conocimientos.

Propuesta 2: El profesor selecciona textos en los que aparecen algunos deantroponomásticos y los lleva a la clase. Tras hacer el trabajo de lectura que sea del interés del grupo, puede pedir a los alumnos que se fijen en las palabras derivadas de nombres de persona y que intenten llegar a sus sentidos y también a las reglas morfológicas que les dieron origen. El objetivo será identificar los sufijos productivos para la formación de un deantroponomástico, que podrán servir posteriormente para otras actividades, como la de la *Propuesta 4*. Para este trabajo, hemos seleccionado algunos fragmentos de textos del periódico argentino *La Nación* (fragmentos 1 a 4 del Anejo III). En los párrafos seleccionados, están destacados los derivados de nombres de persona. Se pueden observar los siguientes sufijos: *-ista* (duhaldista, kirchnerista); *-ano* (borgeano); *-iano/a* (kafkiano, levinaciana, heideggeriano, mozartiano, cristiano); *-ismo* (hitlerismo); y *-esco* (goyesco).

Propuesta 3: Como variante de la propuesta anterior, se puede pedir a los alumnos que ellos mismos busquen textos con deantroponomásticos. Para ello, el profesor deberá guiarlos en los mecanismos y herramientas de búsqueda. Obviamente, podrán acceder a cualquier diario publicado en Internet (*La Nación, Clarín, El País, El mundo*, etc.) y hacer una consulta a partir de la lectura. Pero también es posible y más rentable usar los mecanismos de búsqueda de cada vehículo y seleccionar textos en que hayan sido utilizados ciertos deantroponomásticos. También será posible acceder a un corpus y hacer la búsqueda a partir de datos bien organizados. Se sugiere consultar el *Corpus de Referencia del Español Actual*, que forma parte del Banco de datos de la Real Academia Española (www.rae.es).

Propuesta 4: Una actividad más lúdica podrá ser desarrollada con la creación y utilización de deantroponomásticos (como lo hace Pablo Marchetti en el fragmento 5 del Anejo III). El profesor puede pedir a los alumnos que creen derivados de nombres de personas conocidas utili-



zando ciertos sufijos (se recomiendan los que son muy productivos en el español como *-iano* o *-ista* para adjetivos e *-ismo* para sustantivos). Pueden hacerlo a partir del nombre de políticos, artistas, etc. o a partir de los nombres de los propios compañeros. De ese modo, podrán surgir sustantivos como *isabelismo*, *eduardismo*, *fernandismo*, *carlismo*, etc. y adjetivos como *carlista*, *eduardiano* o *eduardista*, *fernandista*, *rosaliniano/a*, *patriciano/a*, *nataliano/a*, etc.⁹. Obviamente muchos derivados no estarán en los diccionarios de español, pero lo importante es que los estudiantes aprendan a manejar la regla de formación de palabras derivadas de nombres propios. Después de creados los nuevos nombres, será necesario que den un uso para esas creaciones, o sea, que elaboren textos orales o escritos en los que exploten las posibilidades semánticas de los deantroponómicos.

Propuesta 5: El profesor también podrá trabajar en clase las diferentes realizaciones morfológicas de derivados de un mismo antropónimo (*cesarista*, *cesariano*, *cesarismo*; *cervantino*; *cervantesco*; *cervantista*) o las diferencias semántico-pragmáticas de cada forma. En el segundo caso, el alumno verá, por ejemplo, que el uso de un sufijo u otro variará dependiendo del tipo de texto (político, artístico, etc.).

Conclusión

Este trabajo trató de un tema bien específico de la morfología derivativa: los deantroponómicos, o sea, los derivados de nombres de persona. En una primera parte, se hizo una breve presentación teórica sobre el tema, centrándose en los trabajos de RAINER (1999) y de SANTIAGO y BUSTOS (1999). Con base en lo que exponen, fue posible llegar a los sufijos productivos de deantroponómicos y también extraer listas de ejemplos del DUE. Todo eso sirvió para la elaboración de propuestas de actividades para la clase de E/LE. Lo que se ofreció fueron apenas algunas sugerencias, que podrán ser adaptadas y ampliadas por el profesor para que logre enseñar aspectos de la morfología que raramente están presentes en los estudios y en los manuales de enseñanza de español.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. "Ser mauricinho e dar a elza": subsídios para uma análise de epônimos contemporâneos. *Estudos Lingüísticos*, XXXV, p. 657-666, 2006. Disponible en <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/125.pdf>. Acceso el 21 de agosto de 2006.



- DÍAZ ROJO, José Antonio. Nociones de neología: la formación de derivados y compuestos a partir de nombres propios de personas. *Panace@*, Alicante, n.5, p. 25-30, sept. 2001.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Justo. Deonomastik – Deonomástica. In: *Lexikon der Linguistik und Nachbardisziplinen: deutsch und spanisch*. Disponible en <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/>. Acceso el 07 de julio de 2006.
- GARCÍA-CASTAÑÓN, Santiago. *Diccionario de epónimos del español*. Gijón: Trea, 2001.
- GARY-PRIEUR, Marie-Noëlle. *Grammaire du nom propre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- LEROY, Sarah. *Le nom propre en français*. Paris: Ophrys, 2004.
- LESAY, Jean Damien. *Les personnages devenus mots*. Paris: Belin, 2000.
- MOLINER, María. *Diccionario de Uso del Español*: edición electrónica. Madrid: Gredos, 2001. 1 CD-ROM, versión 2.0.
- NEVES, Orlando. *Dicionário do nome das coisas e outros epónimos*. Lisboa: Notícias, 2004.
- OLIVEIRA FILHO, Jurandir Soares. *Palavras oriundas, pelo processo epónimo, de antropónimos: classificações*. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2001.
- OROZ, Rodolfo. Sobre los adjetivos derivados de apellidos en la lengua española. *Boletín de Filología*, Santiago de Chile, v. IX, p. 105-120, 1956-1957.
- RAINER, Franz. La derivación adjetival. In: BOSQUE MUÑOZ, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. vol. 3: Entre la oración y el discurso / Morfología, p. 4595-4643.
- SANTIAGO LACUESTA; Ramón; BUSTOS GISBERT, Eugenio. La derivación nominal. In: BOSQUE MUÑOZ, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. vol. 3: Entre la oración y el discurso / Morfología, p. 4505-4594.
- VARELA ORTEGA, Soledad. Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Estudios de lingüística*, Univ. de Alicante, v. 17, p. 571-588, 2003. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/varela.htm. Acceso el 2 de agosto de 2006.



ANEJO I – Adjetivos deantroponómicos del DUE

-iano/a		-ano/a	-esco	-ino/a	-ista	
agustiniano	isidoriano	acaciano	arlequinesco	agustino	apolinarista	lopista
antecolombiano	jeronimiano	antoniniano	borrominesco	aldino	bonapartista	lulista
anticristiano	judeocristiano	arriano	cervantesco	alfonsino	budista	mahometista
antoniano	kafkiano	carmelitano	churrigueresco	antecolombino	calvinista	marcelianista
baconiano	kantiano	confuciano	dantesco	antonino	carlista	marcionista
calderoniano	keynesiano	copernicano	donjuanesco	benedictino	cervantista	marista
cartesiano	lorquiano	febroniano	goyesco	calapino	cesarista	marxista
cesariano	machadiano	franciscano	quevedesco	carolino	chauvinista	molinista 2
ciceroniano	maltusiano	gordiano	quijotesco	celestino	chovinista	molinosista
cidiano	melquisedeciano	gregoriano	sanchopancesco	cervantino	confucianista	neptunista
claretiano	mendeliano	horaciano	sardanapalesco	colombino	darwinista	onanista
cristiano	neperiano	ignaciano		crístico	erasmista	orangista
daltoniano	nestoriano	luliano		fernandino	estajanovista	origenista
darwiniano	novaciano	luterano		herculino	estalinista	peronista
draconiano	paleocristiano	mahometano		isabelino	franquista	petrarquista
elzeviriano	picassiano	mariano		josefino	galenista	sandinista
erasmiano	pirroniano	octaviano		lazarino	gasendista	sanjuanista
euclidiano	plantiniano	sabeliano		luciferino	iñiguista	santiaguista
eutiquiano	reuciniano	sulpiciano		manuelino	jaimista	senequista
freudiano	salesiano	ulfilano		mendocino	jansenista	tomista
galdosiano	sansimoniano	victoriano		precolombino	krausista	trotskista
hegeliano	sociniano	virgiliano			lazarista	priscilianista
herciano	teresiano				leninista	
herodiano	unamuniano					
herreriano	vadiano					
hertziano	volteriano					
hitleriano	wagneriano					



ANEJO II – Sustantivos deantroponomásticos terminados en *-ismo* del DUE

-ismo					
agustinianismo	confucianismo	furierismo	maimonismo	neptunismo	sabelianismo
alfonsismo	confucionismo	galenismo	maltusianismo	nestorianismo	sadismo
apolinarismo	confusionismo	galvanismo	maquiavelismo	onanismo	sadomasoquismo
aristotelismo	cristianismo	gasendismo	marianismo	orfismo	sandinismo
arrianismo	daltonismo	gongorismo	marinismo	origenismo	sansimonismo
bonapartismo	darwinismo	hegelianismo	marxismo	parkinsonismo	satanismo
brahmanismo	darwinismo	hitlerismo	masoquismo	peronismo	saturnismo
calvinismo	donatismo	jansenismo	mendelismo	petrarquismo	senequismo
carlismo	donjuanismo	kantismo	mesianismo	pirronismo	suarismo
cartesianismo	erasmismo	keynesianismo	mesmerismo	pitagorismo	taylorismo
castrismo	erostratismo	krausismo	mitridatismo	platonismo	trotskismo
cervantismo	escotismo	leninismo	molinismo	plutonismo	vivismo
cesarismo	estajanovismo	luciferismo	montanismo	prerrafaelismo	zoroastrismo
chauvinismo	estalinismo	lulismo	neodarwinismo	priapismo	
chovinismo	franquismo	luteranismo	(o neodarwinismo)	priscilianismo	
churriguerismo	freudismo	mahometismo	neokantismo	quijotismo	

ANEJO III – Fragmentos de textos con ejemplos de deantropomásticos

Fragmento 1 – Texto: Críticas de Fernández a la senadora Duhalde

Después de que la senadora Hilda González de Duhalde responsabilizó al Gobierno por la falta de seguridad frente a su domicilio, en la localidad bonaerense de Lomas de Zamora, el ministro del Interior, el ex DUHALDISTA y hoy KIRCHNERISTA Aníbal Fernández, decidió responder con dureza a los cuestionamientos. “Hace política de baja estofa”, le contestó ayer.

(<http://www.lanacion.com.ar/815964>)



Fragmento 2 – Texto: Kafka, unido a la Argentina

Anteayer, también en Praga, por una iniciativa de la Argentina que la República Checa aceptó y acompañó, concluyó la primera edición de la bienal “e-Golems”, impulsada para el estímulo del vínculo entre ambos países en tres planos: la cultura, la ciencia y la tecnología, y la empresa.

Fleming explicó que la idea de la bienal, con nombre cibernético tan BORGEANO como KAFKIANO, se inspiró “en la figura del Golem, objeto del poema homónimo de Borges que en su acepción metafórica remite a la computadora y a sus desarrollos conexos, como el robot”. Su nombre “e-Golems” quiere decir “Golems electrónicos”. (<http://www.lanacion.com.ar/719191>)

Fragmento 3 – Texto: Pensamiento nazi

El estudio de Miguel Abensour no sólo sitúa, como lo he dicho ya, el artículo de Levinas en el contexto de toda su obra. Ensayó, además, y éste es uno de sus méritos mayores, un profundo acercamiento a la explicación LEVINACIANA de las correspondencias entre el Dasein HEIDEGGERIANO y las proposiciones elementales del nazismo. Esa comprensión se alza y se extiende mediante la relación que Levinas establece entre la visión HEIDEGGERIANA del ser y el valor de lo corporal en el HITLERISMO. En suma: un aporte insoslayable a la comprensión de las raíces de la crisis de los tiempos modernos.

(<http://www.lanacion.com.ar/501776>)

Texto 4: Don Juan, español y goyesco

Saga MOZARTIANA en clave ibérica

“Don Giovanni”, de Mozart, se ofrecerá hoy y el sábado próximo, a las 20.30, y mañana y el domingo 17 del actual, a las 17. Habrá un doble elenco, encabezado por Marcelo Lombardero y Juan Rodó como Don Giovanni. El director de orquesta será Mario De Rose y el director escénico Daniel Suárez Marzal. La escenografía es de Edgar de Santo y el vestuario a Mini Zuccheri.

Ambiente andaluz

Fruto de su años de estancia en España, Suárez Marzal decidió ambientar la historia de “Don Giovanni” en un ambiente andaluz y GOYESCO. “La escenografía está basada entre el Goya negro y el cortesano de los tapices. En la concepción del espectáculo me ha preocupado el tema de la cultura sincrética de lo andaluz.” Marzal, que dirigió las versiones teatrales de Molière y Goldoni y cantó el personaje de Leporello en la versión



de Mozart, hará un Don Juan como “una transición entre el musulmán y el CRISTIANO; Sevilla se reconquistó en 1200, pero España toda en 1492; por eso fue un ida y vuelta. Y el paso entre una cultura y otra arroja este personaje, que es todo lo contrario de un Casanova que persigue a una mujer. Es un hombre que se pregunta por las leyes humanas y divinas, y por eso tiene mucho contacto con el Fausto”. (<http://www.lanacion.ar/448459>)

Fragmento 5 – Texto: Los ismos de siempre

Por Pablo Marchetti

El debate ideológico del peronismo luego de la muerte del líder fue mucho más rico y profundo que el de ningún otro movimiento político-filosófico en la historia argentina: las líneas de pensamiento serían, primero, el lopezreguismo, el isabelismo y el lorenzomiguelismo, y luego el caferismo, el menemismo, el duhaldismo hasta llegar al kirchnerismo. Pero cada uno de estos portentos teóricos iba a tener fragmentaciones, producto de una actualización doctrinaria permanente: así surgieron el saísmo (con sus variantes, el adolfismo y el albertismo, también conocido como benedettismo), el fernandismo (también con dos líneas internas, el anibalismo y el albertismo, otro albertismo), el marinismo, el romerismo, el juarismo, el saadismo, el delasotismo, el puertismo, el insfranismo, el lolismo (que resultó más popular que el término reutemannismo), el quindimilismo, el curtismo y el barrionuevismo, entre muchos (muchísimos) otros movimientos. En cuanto a la rama femenina, hoy las ideas están polarizadas entre el chichismo y el cristinismo. (Página 12, Buenos Aires, 14 de julio de 2005.)

Notas

- a *Agradezco a la CAPES el apoyo recibido para la realización de esta investigación.*
- b *Tal vez una explicación para ello sea el hecho que los materiales se basan en una metodología comunicativa que privilegia la enseñanza del léxico debidamente contextualizado, o sea, dentro de una situación concreta de uso de la lengua (cf. VARELA ORTEGA, 2003). Sin embargo, proponer un trabajo de morfología no significa necesariamente excluir el léxico del uso, conforme se verá a lo largo de este trabajo.*
- c *Se utiliza aquí nombres propios porque muchos autores no distinguen los derivados de antropónimos de los derivados de topónimos, de marcas, etc.*
- d *Aun con varios trabajos sobre los derivados de nombres propios, la cuestión de la morfología de los antropónimos y de sus derivados es un tema que necesita más investigación, conforme ya señalado por LEROY (2004).*
- e *El autor utiliza sufijo por defecto para referirse a aquel que se puede aplicar siempre que no exista un sufijo sinónimo más específico, más apropiado. Para este caso, el ejemplo que ofrece es el de Velázquez, antropónimo que podría originar velazquiano, si velazqueño no fuera el adjetivo consagrado.*
- f *Con relación al sufijo -esco/a, RAINER (1999: 4621-4622) afirma que se encuentra casi sólo en el campo del arte (celetinesco, petrarquesco, valleinclanesco) y el sufijo -ista es más frecuente con nombres de políticos (gonzalista, salazarista, etc.).*
- g *Véase RAINER (1999: 4621) sobre ciertas restricciones fonológicas de algunos sufijos.*



A fonética e a fonologia do espanhol – um estudo das dificuldades dos alunos brasileiros

Egisvanda I. A. S. de Lima (Doutoranda USP/Mackenzie/EnClave)

Introdução

O objetivo deste trabalho é em um primeiro momento definir, resumidamente, o que é Fonética e Fonologia e quais são seus objetos de estudo, principalmente a partir dos comentários do lingüista suíço Saussure em seu *Curso de Lingüística Geral*, de 1916, para em seguida, a partir de uma descrição contrastiva dos aspectos da fonética e da fonologia do português e do espanhol, analisar algumas das dificuldades dos estudantes brasileiros que estão aprendendo o espanhol como língua estrangeira em ambientes de realização fonética específicos.

Esclarecemos que tomamos como referência os estudantes que são falantes do português com a variante do centro de São Paulo.

Definição de fonética e fonologia

No final do século XIX o lingüista suíço Ferdinand Saussure começa a fundamentar suas teorias sobre a linguagem humana, que mais tarde foram publicadas em seu *Curso de Lingüística Geral*, e que passam a ser de base para todos os estudos lingüísticos a partir de então, inclusive para os estudos de Fonética e Fonologia.

Em sua obra Saussure distinguia dois aspectos fundamentais da linguagem humana: a *langue* e a *parole*. O primeiro diz respeito a um fenômeno social que é o modelo geral conhecido por toda uma comunidade lingüística e o segundo, a um fenômeno individual e é a realização concreta da língua. Tanto a língua (*langue*) quanto a fala (*parole*) são compostas de um significante e de um significado que formam o signo lingüístico. A fonologia estuda o significante na língua, ou seja, os sistemas de regras que ordenam os aspectos da fala (os elementos que fazem parte das características de cada sistema de comunicação, como por exemplo, as variantes lingüísticas, as questões sócio-culturais implícitas na maneira de falar, etc.), enquanto que a Fonética estuda o significante na fala, ou seja, os sons como fenômenos físicos que fazem parte dos três momentos do ato comunicativo, que são a produção (emissão), a transmissão (constituição acústica) e percepção.

Assim sendo, a Fonética e Fonologia, que passam a ser disciplinas separadas da Lingüística a partir dos estudos de Saussure, são disciplinas que não podem ser estudadas isoladamente porque são complementares.

Quando se trata da fonética e fonologia aplicada ao ensino de língua



espanhola como língua estrangeira, esta relação se torna ainda mais estreita, porque as características dos falantes dos idiomas em questão devem ser consideradas.

A fonética e a fonologia do português e do espanhol: questões específicas

O sistema vocálico

O sistema vocálico do português apresenta doze vogais que, como em todas as línguas, podem ser classificadas quanto à *altura da língua* (ou, como são tratadas por alguns autores, segundo o modo de articulação, que podem ser altas, baixas ou médias), quanto à *posterioridade ou anterioridade* (podem ser anterior, central e posterior) e quanto ao *arredondamento dos lábios*. Ainda podem ser classificadas quanto à *nasalização* (podem ser nasais ou não nasais)

Silva (2002)^a menciona que na descrição das vogais do português devemos considerar quatro *níveis de altura*: alta, média-alta, média baixa e baixa e que alguns autores referem-se à altura em termos de abertura e fechamento da boca. Já o sistema vocálico do espanhol apresenta simplesmente três, pois não há nesta língua a articulação de vogais média-baixas.

A *anterioridade e a posterioridade* referem-se à posição da língua durante a articulação do fonema vocálico. Tanto no português quanto no espanhol temos as vogais anteriores, centrais e posteriores.

O *arredondamento dos lábios* é classificado de acordo com a altura das vogais, portanto em português podemos verificar sete formas de arredondamento e em espanhol apenas cinco.

Segundo estes três modos de descrição das vogais (altura, anterioridade/posterioridade e arredondamento dos lábios), o sistema vocálico do português apresenta sete vogais, enquanto que o sistema vocálico da língua espanhola apresenta apenas cinco.

Outra característica da articulação das vogais que é específica do sistema vocálico do português e não do espanhol é a *nasalidade*, que ocorre quando há o abaixamento do véu palatino e o fluxo de ar sai pela cavidade nasal. Este é um fenômeno que está relacionado diretamente com a altura da língua quando as vogais são articuladas e também com a abertura da boca. Esta distinção que há em língua portuguesa entre vogais orais e nasais também traz uma série de dificuldades ao estudante brasileiro aprendiz do espanhol como língua estrangeira.

Assim sendo, se somarmos as vogais nasais, foneticamente representadas como /ã, eâ, iâ, õ, uâ/, às sete vogais apresentadas anteriormente, vemos que o português apresenta um sistema vocálico composto



por doze vogais, entre orais e nasais, enquanto que o sistema espanhol apresenta somente cinco vogais orais.

Em se tratando da aquisição destes sons pelo estudante brasileiro aprendiz do espanhol como língua estrangeira, devemos prestar atenção em algumas dificuldades específicas que se referem mais pontualmente ao grau de abertura da boca na produção dos sons vocálicos em vários ambientes. São elas:

- ◆ Quando a vogal é central (/a/) e está diante de sons consonânticos nasais, como é o caso de *mañana, cama, España, amanecer, etc.*, o fechamento da boca provoca a nasalização da vogal (/a/).
- ◆ No caso da vogal ser acompanhada por uma consoante nasal antes da final, a falta de abertura da boca, provoca também o ensurdecimento das vogais no final da sílaba, o que ocorre principalmente se as vogais postônicas forem /e/ ou /o/, como em /Èkoãdl/ e /ÈsaâtU/, que passam a ser pronunciadas como /i/ e /u/.
- ◆ Quando a vogal estiver no final de sílaba acompanhada de uma consoante nasal, como em *aman, quieren, sueñan, caminan, beben, etc.*, provoca, além da nasalização, o aparecimento de um ditongo, como em /kaminaâuê/ e tal fato deve ser cuidado.
- ◆ A articulação da consoante lateral /l/ em final de sílaba, pois o aluno a transforma na semivogal /w/, em situações que em português seriam ditongos, como em *Brasil, mal*.
- ◆ O hábito de acrescentar uma vogal /i/ depois de oclusivas finais mudas como em *ritmo* e *apto*.
- ◆ A questão da tonicidade das vogais e a não existência das vogais média-baixas no espanhol, portanto não podem ser realizadas como as vogais abertas do português (/E, /) em espanhol.

O sistema consonantal

As consoantes podem ser classificadas pela ação das pregas vocais em *surdas (ou desvozeadas)* e *sonoras (ou vozeadas)*; pela ação do véu palatino em *oral* ou *nasal*; pelo modo de articulação podem ser *oclusivas* (há um fechamento completo dos órgãos articulatórios), *fricativas* (há somente um estreitamento dos órgãos articulatórios, sem que haja o fechamento total), *africadas* (há o fechamento total, mas acontece uma pequena abertura por onde o ar desliza), *nasais* (a cavidade bucal se fecha para sua produção e o ar sai pela cavidade nasal) e, ainda, *líquidas* (*laterais* - quando o ar sai por um lado da boca - ou *vibrantes* - quando há uma vibração entre a língua e os alvéolos); e, pelo ponto de articulação podem ser *bilabiais, labiodentais, linguodentais ou dentais, alveolopala-*



tais ou interdentais, linguo-alveolares ou alveolares, linguo-palatais ou palatais e linguo-velares ou velares.

As grandes dificuldades do estudante brasileiro aprendiz do espanhol como língua estrangeira no que tange às consoantes, referem-se mais ao ponto de articulação, aos alófonos de determinados fonemas (dependendo do ambiente em que aparecem) e às características fonológicas de algumas variantes específicas do mundo hispânico, como passamos a descrever em seguida.

- ◆ Os fonemas oclusivos bilabiais em português /p, b/ são de fácil realização articulatória e coincidem com o espanhol, com a diferença de que em espanhol o fonema /b/ pode ser para palavras escritas com *v* ou com *b*, como em *vela* e *bala*. A dificuldade, para o estudante de espanhol, está na realização dos alófonos destes fonemas em espanhol, pois temos para o fonema /b/, pois há uma realização oclusiva [b] – quando vem depois de pausa e depois de consoantes *n* ou *m*: *vaso, baño, verde, vino, Barcelona, blusa, hombre, invitado, envidia, en verano, un barco, ambos* e uma realização fricativa [B] – quando está entre vogais e depois de consoante que não seja *n* ou *m*: *ese vaso, ave, árbol, pavo, favor, cerveza, cebolla, la vela, escribir, dos besos*. Neste caso, a fricativa labiodental vozeada /v/, como em *vaca, avistar*, não existe em espanhol e este fato também faz com que este seja um dos elementos característicos da interferência fonética de uma língua na outra.
- ◆ Em espanhol, o fonema africado alveopalatal /dʒ/ não existe para a realização fonética da letra *d*, como em *día, adiar*, mas sim para a realização das letras *ll* e *y* em algumas variantes do espanhol. O mesmo podemos dizer para o fonema fricativo alveopalatal vozeado /ʒ/ do português, para a realização fonética da letra *j*, como nas palavras *jejum, Jacó*, que não corresponde a realização fonética desta letra em espanhol, mas sim, aparece na realização fonética das letras *ll* e *y* de certas variantes do espanhol.
- ◆ Questão semelhante ocorre com o fonema oclusivo dental /d/, pois temos em espanhol uma realização oclusiva [d] – quando vem depois de pausa e das consoantes *n* e *l*: *conde, día, disco, falda, dieta, soldar, el dato, un diamante* e uma realização fricativa [D] – quando está entre vogais ou antes ou depois de consoante que não seja *n* ou *l*, principalmente quando é *r*: *cada, hada, cerdo, cuerda, sordo, padre, madrugada, la dama, los dedos*. Já em português, como já citado anteriormente, a letra *d* também



pode ser realizada foneticamente como uma africada alveopalatal sonora (/dʒ/), como em *dia*, *admirador*, ou seja, sempre que vem antes de uma consoante muda, porque no português se pronuncia um *i* suave, ou antes da vogal /i/.

- ◆ Tal questão também ocorre com o fonema alveopalatal surdo /tʃ/, que apresenta a mesma dificuldade para o estudante brasileiro que está aprendendo o espanhol, e que é realizado desta forma quando está antes do fonema /i/, como em como em *tia* e *atiçar*.
- ◆ Ainda sobre os fonemas oclusivos, a mesma questão dos alofones que acontece com os fonemas /b/ e /d/, acontece com o fonema /g/ e sua percepção e, conseqüentemente, boa realização, também ajuda na fluência em língua espanhola. O fonema /g/ tem uma realização oclusiva [g] – depois de uma pausa ou da consoante *n*: *canguro*, *goloso*, *guapo*, *gallina*, em *Granada*, *con guantes*, *tango*, *sin ganas* e uma realização fricativa [ʝ] – entre vogais ou depois de consoantes que não seja *n*: *juego*, *agosto*, *fuego*, *pulgar*, *musgo*, *sagrado*, *paragüero*, *el golpe*, *es gracioso*.

Estes são apenas alguns exemplos e, dentre os fonemas consonânticos, há muitas dificuldades que aqui não serão citadas, por falta de espaço.

Também devemos considerar os fonemas que são produzidos em variantes regionais da língua espanhola e produzem fenômenos específicos. Alguns exemplos:

- ◆ *O seseo e ceceo* - o fonema fricativo interdental /ʎ/, como em *zapato*, *hazme*, *luz* e em *adquirir*, que é típico da variante ibérica, principalmente das zonas mais centrais e que não existe em português. Tal uso, considerado como *ceceo*, se diferencia das demais zonas hispano-americanas que usam o *seseo*, que basicamente produz os sons das letras *z*, *ce*, *ci* e *s* da mesma forma, como a fricativa alveolar desvozeada /s/
- ◆ *A aspiração* do fonema fricativo alveolar sonoro /s/, que ocorre em muitas zonas tanto da Espanha quanto da Hispano-América, que consiste na não pronúncia do fonema /s/ quanto este se encontra em posição silábica posnuclear e é realizado como uma fricativa glotal /h/, como em *dos*, *este*, *mismo*, *estamos cansados*, etc.
- ◆ *O yeísmo* - muito comum em muitas zonas hispano-americanas, em que através de um processo de deslateralização, a lateral alveolar /ʎ/, se converte na fricativa alveopalatal /y/.



Enfim, o trabalho de percepção e produção destes e de muitos outros fonemas é essencial para que o estudante se expresse oralmente bem na língua estrangeira e, desta forma, evite realizar as transferências fonéticas.

Este estudo é parte de uma tese de doutorado sobre a Fonética e Fonologia do Espanhol e as dificuldades dos estudantes brasileiros, que está sendo realizada na Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Referências Bibliográficas

D'INTRONO, F, DEL TESO, E. & WESTON, R. *Fonética e fonología actual del español*. Madrid: Cátedra, 1995..

LIMA, Egisvanda I. A. S & ANDRADE, Lígia K. M. “La importancia de la enseñanza de la fonética en las clases de E/LE: el caso específico de la nasalización” In *Anais do I Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes e Associação Brasileira de Hispanistas, Vol. I, 2000.

LLORACH, Alarcos. *Fonología española*. Madrid: Gredos, 1991.

QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/libros, 2002

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2002.

SOMMERSTEIN, Alan H. (1977). *Fonología Moderna*. Madrid: Cátedra.

SOSA, J. Manuel. *La entonación del español*. Madrid: Cátedra, 1999.

Notas

a Pág. 66.

b Não consideramos aqui as variantes do espanhol que são muito locais, como a chilena, em que os falantes produzem este fonema para as letras b e v.

c Exemplo de Quilis.

El Análisis de Errores (AE), una reflexión

Ester Petra Sara Moreno de Mussini (PUCPR)

El objetivo del presente trabajo es hacer una reflexión sobre el Análisis de Errores (AE) y cómo puede ser utilizado en clase para concienciar a nuestros aprendices de la importancia del error no como elemento de “castigo” sino como parte del proceso de aprendizaje de una L2/LE. BLANCO PICADO (2005), dice que *“El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje”* (p.5). Es muy importante tener en cuenta este concepto para que se llegue a un eficiente sistema de enseñanza y aprendizaje, pues el error tiene un alto potencial constructivo, didáctico y creativo.

Varios trabajos han sido escritos y publicados (DURÃO, 1999, 2005; ANDRADE NETA, 2005, entre otros) en los que se hace referencia a los tipos de errores más comunes producidos por los aprendices luso hablantes de español, y que pueden ser consultados para su análisis y reflexión.

Sabemos que la Interlengua (IL) es el sistema estructurado que construye el aprendiz de una Lengua Extranjera (LE), en un estadio dado del desarrollo de ese proceso de aprendizaje antes de conseguir dominar una LE, y se constituye en una serie de sistemas entrelazados que forman lo que se llama un *Continuum Interlingüístico* (FERNÁNDEZ, 1997). Si este sistema no evoluciona con el tiempo, el aprendiz puede llegar a fosilizar o conservar ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna (LM), lo que le impedirá llegar a tener el desempeño deseado en la lengua meta. CAMPILLO (2005, p.14) dice que es aquí, donde el análisis del error comienza a jugar un papel fundamental:

Es importante destacar que se habla de “análisis del error” y no de detección del error. Pues, sólo con detectarlo, no se logra mucho, es importante analizarlo, desmenuzarlo en sus partes constitutivas, de dónde viene, porqué lo cometió, cuál sería la mejor corrección para ese error, que no necesariamente es el mismo para todos. Realizar este tipo de planteos forma parte del nuevo rol de profesor: administrar herramientas para que el alumno se convierta en administrador de su propio aprendizaje. (destaque mío).

Por todo esto, es de fundamental importancia concienciar al profesor y al alumno de la importancia de la *metacognición*. La *metacognición* o conocimiento metacognitivo (FLAVELL, 1979) es definido como siendo el conocimiento sobre los factores y variables que afectan el desarrollo y



la producción de las actividades cognitivas. WENDEN (1998, 2001) considera el conocimiento metacognitivo como la información que el aprendiz adquiere sobre el aprendizaje de lenguas, es el "*conocimiento sobre el aprendizaje*". Para FLAVELL (apud) es aquella parte del conocimiento básico que está almacenado en la mente de las personas por el hecho de ser criaturas cognitivas y relacionado con las diversas tareas, metas, acciones y experiencias cognitivas. Dentro de los componentes de la metacognición, encontramos la toma de conciencia, el control y la *autopoiesis* (autoconstrucción de los seres vivos). El conocimiento que los aprendices adquirieron, a lo largo de su vida, sobre cómo esos factores se aplican a su propia realidad y experiencia, influirá positiva o negativamente en su aprendizaje de segundas lenguas.

Por lo tanto, *metacognición* es la conciencia y el control personal que se tiene acerca del conocimiento que se posee; incluye los procesos de reflexión acerca de lo que se conoce y objetivo fundamental de este trabajo.

FLAVELL (1979) cree, así como WENDEN (1998), que ese conocimiento metacognitivo, almacenado en la memoria de larga duración, puede ser activado consciente o sin intención. El aprendiz puede seleccionar, evaluar, revisar y abandonar tareas cognitivas, metas y estrategias, como consecuencia del análisis de la relación entre lo que debe hacer, sus propias habilidades y sus intereses con respecto a ese aprendizaje. Independiente de la manera como fue activado, consideramos que ese conocimiento influencia el trabajo sobre cómo *analizar sus errores*, pudiendo resultar en una experiencia metacognitiva consciente que podrá ser útil en el futuro. Saber en qué y por qué se equivoca, ya nos ayuda a resolver el problema. Por lo tanto, desarrollando un conocimiento metacognitivo de los tipos de errores más frecuentes, podrá controlar y revisar, por ejemplo, la producción escrita.

Ese conocimiento metacognitivo está presente en el proceso del aprendizaje de los *buenos aprendices* que cuando tienen que hacer una retrospectiva de su propio proceso de aprendizaje, están dirigiendo su atención para su conocimiento metacognitivo sobre las estrategias de aprendizaje que pueden realmente usar, o piensan que usan o deben usar (WENDEN, 1998, 2001). En nuestra reflexión, nos centraremos en las estrategias metacognitivas de aprendizaje que están dentro de la dimensión metacognitiva. WENDEN (1998, p.519) define estrategias metacognitivas como "*las habilidades generales a través de las cuales el aprendiz gerencia, dirige, regula y genera su aprendizaje, ej. planificación, monitorización y evaluación*".



Dentro de las estrategias metacognitivas de evaluación, hemos considerado los análisis de errores como una parte importante de las mismas (MUSSINI, 2002). En ese trabajo evaluamos los resultados relativos al conocimiento que tienen los aprendices sobre el análisis de sus propios errores, lo que les permitiría volverse más precisos al expresarse en la LE. Del cuestionario general aplicado sobre estrategias metacognitivas, hemos analizado las respuestas de los aprendices ante las siguientes preguntas relacionadas con el análisis de errores:

- ◆ Después de haber finalizado una conversación en español, pienso como podría mejorarla la próxima vez.
- ◆ Intento aprender a través de los errores que cometo en español.
- ◆ Pido a los hablantes de español que me corrijan, cuando me equivoco.
- ◆ Cuando una persona no comprende mi español, intento reconocer en lo que me equivoqué.

Para nuestra sorpresa, la mayoría de los entrevistados respondió, en una escala de 1 a 5 (raramente, a veces, muchas veces, la mayoría de las veces y casi siempre), que la mayoría de las veces o casi siempre utilizan este método intentando reconocer y aprender a través de los errores. Estos resultados indicarían una tendencia de los aprendices a analizar los errores, por ejemplo, después de haber finalizado una actividad en español y, así, intentar aprender a través de ellos. Sin embargo, nuestra experiencia en clase, repetidamente nos muestra que toda vez que entregamos las pruebas para el auto-análisis, la mayoría de los aprendices sencillamente las guardan en su maleta sin discutir con el profesor las correcciones realizadas.

Así, podemos suponer que los aprendices, o, realmente creen que hacen tal análisis (cuando, en realidad, no la hacen), o que ellos no saben cómo hacer ese análisis de los errores. (MUSSINI, 2002)

Para impedir la persistencia de los errores que puede llevar a una fosilización del error, debe producirse en el aprendiz un cambio mental de nivel lógico. Ambos, persistencia y cambio deben ser considerados en conjunto. De acuerdo a las teorías de los tipos lógicos existen dos niveles de cambio: el de nivel 1 (cambio¹) y el de nivel 2 (cambio²) (WATZLAWICK, WEAKLAND. & FISH, 1995).

El cambio¹, corresponde a aquellas mudanzas que se realizan y que producen una invariancia, es decir, no hay cambios en el sistema que permanece inmodificado, se persiste en los errores. Son, los también llamados, cambios periféricos. Ejemplos de cambio¹: en las teorías conduc-



tistas, la única manera de corregir el error, es repetir incansable cantidad de veces la forma correcta, hasta que el alumno la memorice, hecho que en la práctica, por experiencia propia, lleva al hartazgo; otro ejemplo, sería subrayar/indicar el error y colocar la respuesta correcta, lo que automatiza la corrección del texto y no genera reflexión.

Para que se produzca un cambio del sistema a nivel 2 o cambio², es necesario que haya un cambio del cambio, un *metacambio*. Si relacionamos este concepto a nuestro trabajo, se puede considerar que estamos haciendo un análisis del análisis de los errores o *metaanálisis de los errores*. Por lo que, si el aprendiz toma conciencia de sus errores, está haciendo una mudanza dentro de su forma de trabajar con ellos. Si los analiza y reflexiona, está entrando en el *metaanálisis*, está realizando un cambio², que persiste, es invariable. Se ha constatado que una elevada eficacia metacognitiva favorece la producción de menos errores y de menos interferencias. Así pues, la metacognición ayuda a una exitosa resolución del problema. (DOMENECH AUQUÉ, 2004).

Cuando el aprendiz, a partir de ese conocimiento metacognitivo, comprende el padrón de errores, puede interferir en su proceso de aprendizaje y desenvolver un nuevo padrón que estará en un nivel lógico más complejo, donde pueden suceder los cambios sustentables de comportamiento/actitud o cambios². De esta manera, la probabilidad de que se cometan nuevamente los mismos errores será menor.

Una de las estrategias que utilizamos, para minimizar los errores, es el uso de un "Fichero de errores" basado en la propuesta de VÁZQUEZ (1998, p.113) y adaptado a nuestro trabajo en clase, donde es importante discernir la norma o regla que se ha transgredido; el tipo de error, ya sea de acuerdo al criterio lingüístico, etiológico, pedagógico y/o comunicativo (VÁZQUEZ, apud); y la causa u origen del mismo, como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia positiva o negativa, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad (BLANCO PICADO, 2005).

Esta tarea los capacita a reflexionar sobre lo que tienen que mejorar en su aprendizaje del español pues también se les pide que indiquen una terapia para trabajar con estos errores.

FICHERO DE ERRORES

La construcción de un fichero de errores implica:

- ◆ Identificar el problema.
- ◆ Explicar la regla correspondiente.
- ◆ Ejemplificar.
- ◆ Identificar el "tipo de error" de acuerdo al criterio lingüístico y etiológico.



- ◆ Sugerir otra versión (mejorada). No se trata necesariamente de la versión correcta según la norma, sino de una versión que intenta acercarse todo lo posible a aquello que se quiso decir.
- ◆ Aportar otras versiones a través de las cuales se puede expresar la misma idea.
- ◆ Aclarar la causa u origen del error.
- ◆ Aconsejar una terapia

1. Problema

2. Regla correspondiente

3. Ejemplo del error

4. Tipo de error

5. Versión mejorada

6. Otras versiones

7. Origen del error

8. Terapia

Observaciones

TAREA FINAL –PRESENTACIÓN ORAL Y ESCRITA -

- ◆ Construye UN FICHERO DE ERRORES para los 10 (diez) ERRORES más importantes que encuentres en los textos indicados.
- ◆ Como TERAPIA, elabora un material didáctico para trabajar sólo con 1(uno) de los errores encontrados en esos textos. JUSTIFICA: Debes basarte en el AE para alumnos luso-hablantes.

Estas estrategias requieren tiempo y dedicación y el aprendiz no está dispuesto a hacer el esfuerzo necesario para de esa forma mejorar su rendimiento o desempeño en la lengua. Por ello, se sugiere que los educadores enseñen esas actividades cognitivas (con base en el conocimiento metacognitivo) e incentiven su uso en el aprendizaje de la lengua, dando oportunidad para que se aprenda cuáles estrategias usar, cuándo, dónde y por qué usarlas. Simultáneamente, el aprendiz puede desarrollar su autonomía dirigiendo y administrando su aprendizaje de segunda lengua.

Si apelamos anticiparnos al error, explicando para el alumno cuáles son las posibles desviaciones que puede presentar y que son esperadas dentro del proceso de adquisición, estamos presentando al error como



una situación normal y esperada, lo cual posiciona al alumno en una actitud positiva frente al mismo. Saber que el error puede provenir de una transferencia de su propia lengua, por ejemplo, permite al alumno la próxima vez realizar solo ese análisis contrastivo y evitar todo tipo de frustración frente al error, paso necesario para el autoaprendizaje.

BLANCO PICADO (2005), expresa que no es del todo necesario ni conveniente corregirlo todo, ni aturdirlo al aprendiz con continuos cortes. Nosotros creemos que sí es necesario corregirlo todo, "pero" de acuerdo a un orden de prioridades, en el momento adecuado, cuidando la forma y el modo de hacerlo; sugerimos que tanto el alumno como el profesor distingan perfectamente los errores de importancia en el estadio de adquisición de la lengua en que se encuentra, de aquellos que posiblemente serán tratados más adelante o que no afectan directamente a la comunicación o a la comprensión (CAMPILLO, 2005; MUSSINI, 2002).

Compartimos con DE LA TORRE (2006), que es importante utilizar el error como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para poder pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, así como de una pedagogía del éxito a una "didáctica del error", de la enseñanza de contenidos al aprendizaje de procesos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE NETA, Nair Floresta. *Aprender español es fácil porque hablo portugués*. Cuadernos Cervantes: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html, 2005. Acceso, 17/08/2006

BLANCO PICADO, Ana Isabel. *El error en el proceso de aprendizaje*. Cuadernos Cervantes: www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html, 2005. Acceso, 15/08/2006

CAMPILLO, Gabriela. *Interlengua y análisis de errores*. Curitiba: PUCPR, 2005, 15 p. Monografía. (Pós-graduação em Ensino/ aprendizagem de língua espanhola e suas literaturas) Pontificia Universidade Católica do Paraná. Inédito.

DE LA TORRE, Saturnino. *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006

DOMENECH AUQUÉ, Montserrat. *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas* Tesis doctoral. 16-04-2004. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0322106-115114/>-Acceso 17/08/2006

DURÃO, Adja. B. de A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. En: SEDYCIAS, João (org) *O ensino de espanhol no Brasil -, passado, presente e futuro*. São Paulo:Parábola editorial, 2005

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Colección Investigación y didáctica. Madrid: Ed. EDELSA, 1997.

FLAVELL, John. Metacognition and cognitive monitoring:a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, v.34, n.10, p. 906-911,1979.

MUSSINI, Ester M.de. Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua. Curitiba, 2002, 160 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Universidade Federal do Paraná.

VAZQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: EDELSA, 1998.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John & FISH, Richard, *Cambio: formación y solución de problemas humanos*. Barcelona: Ed. Herder, 9ªed,1995

WENDEN, Anita. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*. V. 19, n. 4, p. 515-537,1998.

_____. [Comunicación personal] . 2001



Estudo contrastivo fonético-fonológico dos sistemas consonânticos do português brasileiro e do espanhol peninsular

Gisele Domingos do Mar (UNESP/Assis)

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, as interferências do sistema lingüístico materno são um dos problemas que mais afetam o trabalho de professores e alunos. Tais interferências poderão se transformar em erros que afetarão sobremaneira a aquisição do novo idioma. Das áreas em que o problema se mostra mais sério, este artigo se deterá na questão fonética, ou seja, como, no nosso caso, o português afeta a aquisição do espanhol.

Porque a comunicação humana é eminentemente oral, a percepção de que devemos “pronunciar corretamente” as palavras acontece até mesmo entre aqueles com menos sensibilidade lingüística. Essa percepção é antiga e fundamental para perceber se o falante pertence ou não àquele grupo em que ora ele se encontra. Já na Bíblia, em Juízes 12:5-6, temos registro de que a maneira de pronunciar denuncia nossa origem. Para que não tenhamos, guardadas as proporções, nossos shibolets, o auxílio da Fonética e da Fonologia é sempre necessário.

Nosso artigo, baseado em nossa dissertação de Mestrado, que teve como *corpora* as transcrições de gravações de uma hora do programa *Voz do Brasil* e do *Radio Nacional Española*, objetiva um estudo contrastivo dos sistemas consonantais das línguas espanhola e portuguesa. É nosso objetivo, portanto, encontrar semelhanças e diferenças entre os dois sistemas em questão, para estudar as possíveis interferências que, em nosso caso, podem afetar o aprendizado do aluno brasileiro.

Como são línguas irmãs, o aluno crê que domina o sistema lingüístico do espanhol. Naturalmente, é levado pela sensação de que o semelhante é igual. Ao professor de línguas cabe, pois, o papel de, levando em consideração, as vantagens e desvantagens advindas dessa proximidade lingüística, auxiliar o aprendiz nessa viagem que ora eles empreendem em direção àquilo que Silveira(1986,p.16) denomina de “o conjunto de hábitos articulatórios que são próprios de uma nação”.

A pergunta que surge é, neste momento, quais seriam as maneiras mais adequadas de tratar o assunto com o aluno. Parece ponto pacífico que a terminologia fonética e a fonológica pouco dirão ao aluno. Cremos, por isso, que o melhor trabalho é apresentar grupos de palavras nas quais apareçam os fonemas problemáticos do consonantismo espanhol, com o intuito de que o estudante brasileiro evite cometer erros pela interferência da língua materna.



O relativo pequeno espaço de que dispomos para este artigo não permitirá que desenvolvamos profundamente a questão. Esperamos, no entanto, dar sugestões que facilitem o trabalho do professor e do aluno brasileiros na busca do aperfeiçoamento da pronúncia de fonemas e alofones do espanhol.

Sabemos que, basicamente, recomendam-se alguns cuidados no aprendizado de fonemas e alofones inexistentes e/ou pouco usados na língua portuguesa, uma vez que, como sabemos, é natural que queiramos repetir, em outro idioma, a maneira usual de usarmos o nosso. A isso se denomina interferência lingüística.

Oito são os cuidados básicos. Vamos a eles. Em seguida, apresentaremos algumas sugestões que, esperamos, facilitarão o trabalho do professor.

- ♦ Evitar o acréscimo de um /i/ epentético_ o nome mais específico é anaptixe_ nos fonemas oclusivos /p,t,d,k,g / que se encontrem nas posições final de sílaba interna ou final absoluta. A realização desses fonemas como aspirantes [β,ð,ɣ] é muito branda e, por vezes, quase imperceptível: apto [apto/aβto] nunca [ˈapito]; ritmo [riðimo] nunca [riˈtimo] etc.
- ♦ Não palatalizar /t/ e /d/ seguidos de i, isto é, não pronunciar *dia* espanhol como /dʝia/, à brasileira.
- ♦ Não pronunciar o fonema construtivo dorso-velar /x/ do espanhol como a variante constritiva uvular /X/ portuguesa. Jarra [xara] nunca [Xara] e, menos ainda [Xaxa].
- ♦ Não sonorizar o fonema /s/ em posição intervocálica na palavra ou no encontro de palavras. Es un deve ser pronunciado [esun] e não [ezun]. O grupo los hombres será pronunciado [losombres] e não [lozombres].
- ♦ Evitar a nasalização das vogais. A pronúncia é: [antes] nunca [ãntʃis]
- ♦ Não vocalizar o fonema lateral /l/. Golfo [golfo] nunca [gowfo]. Social [soθial] nunca [soθiaw].
- ♦ Pronunciar /r/ sempre como /r/. [ramon] nunca [Xamon].
- ♦ Lembrar que a vibrante simples /r/ não pode ser pronunciada nem como retroflexa, caso do interior de São Paulo, por exemplo, nem como uvular, caso do Rio de Janeiro, por exemplo.
- ♦ Percepção e produção oral dos fonemas /θ/, /x/, /ʒ/, /ç/ e dos alofones /β/, /ð/, /ɣ/



O professor trabalhará cada fonema separadamente. E informará aos alunos a respeito da inexistência de tais fonemas e alofones no português.

Há, atualmente, recursos que permitem que o aluno visualize a área de produção. Por exemplo, o professor pode recorrer ao site <http://www.uiowa.edu/%7Eacadttech/phonetics/#>, que facilita de modo especial a explicação, já que tanto apresenta a pronúncia do fonema isolado, quanto no vocábulo real. Além disso, apresenta, ainda, as zonas de articulação. Vejamos alguns exemplos:

θ	x	ʒ	ç	β	ð	ɣ
θapato(zapato)	xamɔn	ʒa	muça	aβa	daðo	layea
θora	xara	ʒo	leçe	laβomβa	unðaðo	aɣosto
θena	xente	apoʒo	çiko	noβenta	terminaðo	loyro
θumo	xose	saʒa	muçaço	preparatiβos	madrið	doɣno
komeθar	desexar	uʒa	marça	laβiða	ne2esiðað	iɣorante
akonteθer	dixo	duʒa	çepa	beβo	naða	
aθnar	lexos	ʒelo	taço	oβxetiβo	partiðo	
paθ	surxio	ʒero	peço	alβerto	aβido	
θine	relox	raʒa			naða	

Após apresentar os fonemas e discorrer rapidamente a respeito deles, o professor poderá iniciar a leitura coletiva, seguida da individual.

À apresentação o professor acrescentará frases e textos curtos nos quais os fonemas apareçam. Esta parte estrutural é importante para fixar a pronúncia adequada e evitar que o aluno traga para a aula as influências do português. Exemplos:

- ◆ El zapato del profesor Aznar es nuevo. [el θapato del profesor a θnar es nueβo]
- ◆ José dejó su reloj en la casa de su amigo Ramón. [xose de'xo su re'lox en la 'kasa de su a'migo ra'mon]
- ◆ Mientras la guerra sigue, los echos demuestran que la paz mundial está lejos de ocurrir. [mjentras la 'ɣera siye los ecos de'mwestrans ke la paθ mundi'al es'ta lexos de okurir]

O professor pode, ainda, apresentar documentos sonoros com falas que utilizem os fonemas ora discutidos. Isso poderá ocorrer com a pre-



sença de fitas cassete, cds, dvds ou fitas vhs. Há, ainda, se o profissional dispõe de recursos da informática, sítios na Internet, em que se apresentam ditados, bons testes de acuidade auditiva.

Nesse sentido, podem-se apresentar textos curtos que contenham mensagens de interesse para os alunos, tais como: conversa entre amigos, convites por telefone, internet, uma canção curta, uma notícia de rádio etc. Dessa forma, é possível, ao professor, por exemplo, elaborar exercícios nos quais os alunos indiquem certos fonemas específicos, como o /θ/ e o /x/:

- ♦ José y Paco fueron al cine a ver la película sobre los conflictos bélicos de 1991. [xosé i pako fweron al θine a βer la pelíku-la sobre los konfliktos belikos de mil nobeθjentos noβenta j uno]
- ♦ En la cena de Juan había zumo de manzana, carne con jamón, una jarra de vino, pan, queso y paella. [en la θena de xwan aβia θumo de manθana, karne kon xamon, una xara de βino, pan, keso i paeθa]

Outra alternativa é apresentar perguntas sobre assuntos gerais, nos quais apareçam esses fonemas e variantes. Pedir para que os alunos que tentem respondê-las oralmente, em frases completas, a fim de que percebam suas principais dificuldades de pronúncia.

Exemplos:

- ♦ A ti te gusta el zapato de Ramón y el reloj que José trajo de Madrid?
- ♦ La vida aquí parece tranquila: uno va siempre a la playa, bebe mucho vino, tiene muchos coches y vive de la población. Que te parece?

Percepção e produção oral dos fonemas espanhóis em posição implosiva

Conscientizar os alunos de que esses fonemas em posição implosiva não existem em português visto que, em sua articulação, pelo acréscimo da vogal / i / , formam sílaba. O professor deverá mostrar ao aluno a necessidade da implosão na pronúncia espanhola. Alguns tipos de exercícios são fundamentais:

- ♦ Apresentar palavras nas quais apareçam os segmentos na posição implosiva e proceder à sua leitura coletiva e individualmente.



- ◆ Apresentar discursos reais em que tais realizações aconteçam. Esses textos podem ser retirados de noticiários, hoje facilmente disponíveis com o advento da televisão paga e da internet (que pode, até mesmo, ser usada para sintonizar em tempo real a programação radiofônica dos países falantes do espanhol). À falta desses recursos, o uso de filmes também é possível, desde que o professor, antes, tenha realizado o trabalho de seleção dos momentos do filme em que as realizações fonéticas em estudo aconteçam.

Para facilitar o trabalho do professor que tem acesso à Internet, podemos citar alguns endereços úteis

<http://www.uiowa.edu/%7Eacadtech/phonetics/#>. O endereço é da Universidade de Iowa, muito completo e com muitos recursos de animação, inclusive com a simulação de pronúncia e com a sua apresentação no aparelho fonador.

<http://www.sitiosespana.com/categorias/medios-comunicacion/radio/cadenas.htm>. Fornece o endereço eletrônico de várias emissoras de rádio e televisão da Espanha.

<http://www.sitiosespana.com/categorias/medios-comunicacion/radio/TRANSMISION-VIA-INTERNET.htm>. Apresenta emissoras que transmitem música e notícia pela internet

<http://www.quiero.fm/>. Sítio que fornece vários endereços de rádios tanto espanholas, quanto latino-americanas.

<http://noticias.uol.com.br/licaodecasa/materias/fundamental/espanhol/> e <http://noticias.uol.com.br/licaode>. Apresentam ditados e lições de espanhol.

Referência bibliográfica

MAR,G.D. *Os sistemas consonânticos do português do Brasil e espanhol peninsular Estudo contrastivo fonético-fonológico das normas cultas*. 1994. 163f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Lingüística Portuguesa)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis.



¿Subjuntivo: uno o dos modos verbales? Otra lanza por Bello

Luizete Guimarães Barros (UFSC)

Tema

El título de esta ponencia alude a un conocido trabajo de Lázaro Carreter (1949), *El artículo en español – una lanza por Bello*, en que el lingüista del siglo XX discute las teorías posteriores con el objetivo de comprobar el acierto de las ideas del gramático caraqueño del siglo XIX sobre el tema en cuestión: el artículo, en el caso. Mi intención es retomar la teoría de Bello en lo tocante a los modos verbales con el objetivo de demostrar el tradicionalismo de qué proviene y la innovación a qué apunta. Y me atrevo a tratar uno de los temas menos mencionados en su *gramática*: la división del subjuntivo en dos modos, el común e hipotético. Mi hipótesis es que esta definición atiende a preceptos de orientación racionalista, retomados posteriormente por la línea universalista de la gramática general y mis razonamientos se basan en dos artículos claves: el de Alicia Yllera (1981) y el de María Luisa Rivero (1977).

La primera muestra que la teoría modal de Andrés Bello se basa en la tradición de la gramática latina, que estudia el modo por la rección, y dicta que los modos – cuatro modos, a saber: indicativo, subjuntivo común, subjuntivo hipotético y optativo – se rigen por verbos presentes o elididos. Para Andrés Bello, la elección de los modos se hace por condicionamiento sintáctico, en que el régimen cumple papel primordial. La innovación de esa teoría, según la autora, está en que no sólo el subjuntivo se ve como modo regido por verbos de suposición o duda. El indicativo también puede estar regido por verbos como “*afirmar, saber*”, aparentes o sobreentendidos. Ahí reside la originalidad de su teoría que no clasifica apenas al subjuntivo como modo de la oración subordinada – como en el ejemplo: “*dudo que tus intereses prosperen*”-, ya que el indicativo también puede estar manifiesto en ejemplos como “*Afirmo que tus intereses prosperan*”. Tal afirmación encuentra eco en Abad Nebot (1981) que reconoce en Bello la particularidad de apuntar, por primera vez quizá, que el subjuntivo no ocupa, con exclusividad, la posición en la proposición subordinada. Tales autores repiten las ideas de Bello con el objetivo de comprender el principio de rección de expresiones manifiestas o apagadas.

La segunda autora, María Luisa Rivero, se vale de la idea de esa subordinación implícita para determinar la relación de Bello con la gramática general en lo tocante a la clasificación del optativo. Bello define el imperativo “*¡Ven!*” como forma abreviada de “*ordeno que vengas*”. Rivero demuestra las semejanzas entre este postulado y la teoría de los verbos



abstractos de Robin Lakoff y George Lakoff, defendida en los años sesenta, en el escopo de la gramática generativa y transformacional.

Mi intención es discutir esta hipótesis en relación con otro punto de la clasificación de los modos verbales: la doble clasificación del subjuntivo, y su aplicación a algunos datos del español actual.

Definición de los subjuntivos

Andrés Bello postula dos modos subjuntivos para el español: el común e hipotético. Esta determinación establece que el subjuntivo común comprende formas de presente y pretérito imperfecto de subjuntivo empleadas siguiendo verbos explícitos en expresiones de deseo: “Espero que seas feliz”, “quiero que *vengas*”; etc..Oraciones sustantivas hacen parte de esa primera categoría que no es nueva en la historia de los estudios gramaticales de las lenguas latinas.

El segundo modo, subjuntivo hipotético, se muestra como una evolución en los estudios gramaticales, que provoca “embarazos y dificultades” (BELLO, 1984, p. 163), que le han forzado a Andrés Bello no sólo a defenderse como a rever su posición en las diferentes ediciones de su obra. Antes de entrar en el mérito de esas críticas, quiero aclarar que la dificultad en comprender la elección de esa teoría se debe, en parte, al tono comparativo de su definición. Es decir, Andrés Bello explica el subjuntivo hipotético en oposición a otros modos al decir que éste “no recibe el sentido optativo de “Sea feliz””, y “no es regido por verbos del subjuntivo común: “*dudar, temer, desear, querer*”. (BELLO, 1984, p. 163-166). Una definición que se construye por la negación: no es eso, no es aquello. En verdad, ¿qué es? – sigue la duda.

La única aclaración afirmativa dice que el “subjuntivo hipotético recibe ese nombre por su constante significado de condición o hipótesis”. (GCA, p. 163?) Y si la hipótesis es expresión común también al subjuntivo común, el único rasgo peculiar al “modo hipotético” es que “siempre significa condición”. Y aquí vale recordar otro punto poco abordado de *Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana*, definido también por contexto condicional: los valores secundarios del indicativo.

En el afán de abarcar todos los empleos sintácticos de las formas indicativas, Bello examina casos como: “si percibes que mi pluma *se envejece*, no dudes en avisarme”, en que el verbo en presente de indicativo de la subordinada sigue una adverbial con sentido prospectivo. Por su análisis, formas indicativas con valores temporales de coexistencia reciben el rasgo de posterioridad en usos de este tipo. “Si las cosas siguen como *están*, el hambre será inevitable”, ilustra caso en que la concomitancia se transfor-



ma en co-futuro, el co-pretérito se convierte en pos-pretérito, en postulado que nos hace concordar con las palabras de A. Yllera, que declara que “nos hallamos ante una regla que podría ser formulada dentro del marco de la gramática generativa y transformacional.” (YLLERA, 1981, p. 486)

La explicación del modo hipotético se ve imbricada, por lo tanto, a la comprensión de los significados secundarios del indicativo. Un modo depende de otro, en reglas que se aplican de acuerdo a estadios determinados. Es decir, el valor secundario agrega la posterioridad a la fórmula primitiva de indicativo, en una primera fase. Ya el modo hipotético de la subordinación condicionada conserva tal rasgo, eliminando la concomitancia. Toda forma hipotética guarda, por consiguiente, la idea de posterioridad, según el razonamiento de una secuencia de reglas sujetas a una ley constante. Por esa definición, el modo subjuntivo hipotético viene “siempre en la proposición subordinada” y tiene como forma exclusivamente suya el futuro de subjuntivo, las formas en *-re*, que parecían ya estar entrando en desuso en el español cotidiano del siglo diecinueve. Según la crítica, esa parecía ser una de las razones para la desaprobación de esa categoría.

De nuestros objetivos no consta evaluar la corrección de esta taxonomía, sino mostrar los principios que la orientan, de manera a destacar como forma explicativa de esta teoría las expresiones que se subentenden, aunque no se concreten en la estructura aparente.

Bello reconoce como dato característico del hipotético: “si *sucediere* viento fuerte no saldremos a paseo”, en forma posiblemente anacrónica ya en su época. Por esa razón, en los tiempos de Bello otra expresión con presente de indicativo venía ya sustituyendo la correspondiente mencionada: “si *hay* viento fuerte, no saldremos a paseo”, parece ser, pues, la ocurrencia más frecuente al lenguaje cotidiano del castellano decimonónico. Para Bello, “si hay” equivale a “si *sucediere* que hay”, a partir de elementos que se eliden. Y explica el indicativo en la subordinada en lugar de una elisión, correspondiente a “si *sucediere que* hay viento fuerte, no saldremos a paseo”. (GCA - & 663, AIT - & 98) Una expresión elidida: otra vez el recurso de apagamiento sirve a la teoría que acepta otras formas en indicativo o subjuntivo común como manifestación del modo hipotético.

Al proponer tal división en el subjuntivo, Bello ve que los modos no se manifiestan igualmente en relación con el tiempo. El indicativo presenta posibilidades temporales, en que la expresión de presente, pasado y futuro se hace variada. El subjuntivo, en cambio, se porta de forma distinta en razón del significado temporal. Un modo se explica por la rección de verbo principal aparente en presente o pasado – así se determina el sub-



juntivo común de la subordinación sustantiva. La expresión en futuro de la oración principal rige, en cambio, otro modo: el subjuntivo hipotético de la adverbial temporal o condicional – esos significados se aceptan en la edición de 1847.

Como la forma característica del modo hipotético – el futuro de subjuntivo – ha desaparecido del lenguaje habitual del español contemporáneo, una fórmula para comprobar la validez de nuestras ideas sobre la teoría de Andrés Bello es ver el comportamiento de las oraciones adverbiales. Según nuestra propuesta, no apenas la oración con “*si*”, sino otras oraciones adverbiales presentan comportamiento modal distinto a depender del tiempo de la principal. Es decir, la prospección condiciona el modo hipotético por el significado de pronóstico o previsión sobre lo que sucederá, mientras otros tiempos traen el indicativo, en oraciones modales, temporales, concesivas, como las construcciones con “*aunque*”, que reunimos abajo. Para demostrar la validez de esas afirmaciones, reunimos algunos ejemplos retirados de un trabajo no publicado todavía – la investigación de doctorado de Iandra Maria da Silva, en la UFSC – que ilustra, a mi ver, la teoría del hipotético. El subjuntivo sigue la conjunción “*aunque*” cuando se trata de regencia en futuro de indicativo, en ejemplos que creemos equivaler al modo hipotético. Por otro lado, la principal con verbos en presente y pasado rigen construcciones en indicativo. Presentamos, a principio, datos periodísticos de prospección:

- ◆ “Ya llevamos prácticamente un año y medio discutiendo acciones y se ven pocas acciones a pesar de que el Primer Ministro de Japón y el Vicepresidente de Estados Unidos las señalaron. ‘Pero nosotros queremos que se tomen acciones políticas y si no las toman los países industrializados, las naciones emergentes como Chile, *aunque hagamos* todas las reformas, no *podrán enfrentar* las crisis”. (La Prensa: Honduras, 12/05/05)
- ◆ “Escoge bien a tus amigos. ‘Dime con quién andas y te diré quién eres’, es el discurso. Les decimos que *aunque no quieran* las malas amistades *terminarán* influyéndolos”. (Univisión: Puerto Rico, 03/04/05)
- ◆ “Es como el que va a la universidad, con deseos y ganas de graduarse, pero no lo consigue porque no es buen estudiante. Pero si a ese muchacho no le gusta lo que va a hacer como por ejemplo: médico o abogado, por mucho que estudie y *aunque se llegue* a graduar, nunca *va a ser* un buen médico o abogado. Para llegar a serlo se necesita que le guste”. (El Diario de Hoy: El Salvador, 09/02/05)



- ◆ “Dicen que, cuando un individuo es acusado de cometer crímenes internacionales y en concreto, crímenes contra la humanidad, no queda inmune de esta acusación *aunque sea* un jefe de Estado. El señor Pinochet, viajaría en el mejor de los casos, y si todo estuviera en regla, con un pasaporte diplomático de senador. (El Tiempo: Colombia, 20/06/05)

Esos cuatro extractos muestran verbos en futuro de indicativo (1-2) o con perífrasis de futuro o modales (3-4). Tales ejemplos de verbos conjugados en presente de subjuntivo pueden explicarse por un “*sucedere que*” elidido, por su carácter prospectivo, que los clasifica en el modo hipotético. En oposición a ellos, eligimos otros cuatro ejemplos en que el indicativo ocurre en construcciones semejantes. Veáanse los datos:

- ◆ “Bolívar fue un luchador que nunca se rindió *aunque perdió* más batallas que las que ganó; suya es esta penetrante frase: ‘El arte de vencer se aprende en las derrotas’. (El Mercurio: Chile, 17/05/05)
- ◆ “*Aunque* Anchieta *evangelizó* en Argentina y Uruguay, fue Brasil el escenario de su doctrina, convirtiendo a numerosos indios de aquel inmenso país. Dejó escritas numerosas obras, falleciendo el 9 de junio de 1597, a la edad de 63 años. Recibió sepultura en la ciudad de Bahía”. (El Nacional: Venezuela, 08/03/05)
- ◆ “En el mismo sentido, todos aseguran que, de forma paralela al incremento de pacientes, se está observando un mayor número de chicos afectados por la anorexia, *aunque* aún no se *ha perdido* la proporción de un paciente varón por cada diez niñas afectadas”. (El Día: Argentina, 26/01/05)
- ◆ “Colombina tiene en la actualidad cerca de 2.000 empleados en todo el territorio nacional. *Aunque* algunos de ellos *han optado* por tomar sus vacaciones durante esta época, la mayoría está trabajando en esta temporada”. (El Espectador: Colombia, 24/03/05)

Hechos históricos ocurridos en los siglos pasados se enuncian en formas de pretérito de indicativo, en los textos sobre Simón Bolívar y Anchieta (5-6). Hechos comprobados como frecuentes en los días actuales se manifiestan en indicativo, aunque se trate de la frase concesiva (7-8), de temática científica, en el caso 7, o de asunto político, en el ejemplo 8. Estos pocos casos buscan comprobar que aquí no cabe la explicación de una locución subyacente “*sucedere que*”. Por esa razón, aunque el hipotético no se resuelva por la ocurrencia de una forma en *-re*, reconocer comportamientos modales distintos a depender del tiempo del verbo re-



gente parece encontrar cabida en ejemplos de la prensa escrita actual.

Como conclusión, debemos lamentar el hecho de que la historia de la gramática castellana no se haya interesado por la cuestión de la división del subjuntivo, y haya evitado comentar esta parte de la teoría verbal de Andrés Bello, que reconoce “un sistema funcional y nocional de cuatro modos y de un sistema formal de tres.” (YLLERA, p. 486) Nuestros comentarios se orientan por el principio de que la revisión comprueba que esa teoría se orienta, claramente, por principios sintácticos en que el subjuntivo común se condiciona a la presencia de ciertos verbos en la subordinada sustantiva, y el modo hipotético, por otro lado, se explica por expresiones elididas en la adverbial, básicamente, que envuelven formas en indicativo o subjuntivo, además del futuro de subjuntivo. La decisión de la gramática por un sistema con tres modos verbales – indicativo, subjuntivo e imperativo – atiende a criterios formales y a una simplificación de las oraciones subjuntivas, debidas a que:

“El estructuralismo reprochó a Bello, como en general a la gramática general, el explicar las formas presentes en el discurso a partir de formas sobreentendidas; por el contrario, ciertas corrientes de la gramática generativa y transformacional, partiendo de presupuestos distintos, llegan a análogas conclusiones. Así, se ha puesto en relación su teoría de los verbos elípticos que rigen subjuntivo o imperativo con los verbos abstractos de George Lakoff y Robin Lakoff y se ha apuntado que ciertas investigaciones llegarían a considerar también al indicativo independiente como subordinado a un verbo principal elíptico. (YLLERA, 1981, p. 492-493)

Y la intención de este trabajo es explicar que ciertos hechos de la lengua contemporánea comprueban la filiación metodológica de Andrés Bello a la tradición de la gramática universal revisitada, posteriormente, por las investigaciones de los teóricos universalistas.

Referências Bibliográficas

- ABAD NEBOT, Francisco. 1981. Idea de las categorías gramaticales en Andrés Bello, *Bello y Chile: tercer congreso del bicentenario*. Caracas, Fundación La Casa de Bello, t. I, p. 453-460.
- BARROS, Luizete Guimarães. 1991. Alrededor del futuro de subjuntivo, *Anais do IV Congresso de Professores de Espanhol*. Leonilda Ambrozio, Nair Takeuchi (orgs), APEEPR, Curitiba, p. 141-146.
- , 1998. *Tradição e inovação na teoria verbal da gramática de Andrés Bello*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro.



- BELLO, Andrés. 1979 [1810]. Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana, *Obra literaria*. Caracas, Ayacucho, p. 415-459.
- , 1984[1847] *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. EDAF, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, Fernando. 1949. El problema del artículo en español: una lanza por Bello, *Homenaje a la memoria de don Antonio Rodríguez-Moñino – 1910-1970*. Valencia, Cristalia, p. 347-371.
- RIVERO, María Luisa. 1977. La concepción de los modos en la gramática de Bello y los verbos abstractos en la gramática generativa, *Estudios de gramática generativa del español*. Madrid, Cátedra, p. 71-85.
- SILVA, Iandra Maria. 2006. *La oposición subjuntivo/indicativo en construcciones con “aunque”, “quizá” y “tal vez”*. Mimeo, Florianópolis.
- YLLERA, Alicia. 1981. El verbo en Andrés Bello: originalidad y tradición, *Bello y Chile: tercer congreso del bicentenario*. Caracas, Fundación La Casa de Bello, t. I, p. 477-514.



Estudo comparativo da entoação do espanhol/LE e do português do Brasil: estilo lido

Maristela da Silva Pinto (PG-UFRJ / CPII)

Este trabalho tem como objeto de estudo comparar os contornos melódicos de enunciados assertivos, exclamativos, interrogativos totais e interrogativos parciais no estilo lido, em Espanhol/LE (fala carioca) e em Português do Brasil (fala carioca) encontrados em nossa pesquisa com os padrões estabelecidos por Sosa (1999), para o Espanhol (de Madri) e por Moraes (no prelo) para o Português do Brasil.

Tal comparação se dá após análise acústica e fonológica dos enunciados. Os enunciados selecionados foram digitalizados através do programa computacional "Speech Analyzer", programa este que nos permite analisar acusticamente a curva melódica dos enunciados. Após esta análise acústica analisamos os enunciados fonologicamente, utilizando os princípios teóricos do modelo auto-segmental (AM) propostos por Pierrehumbert (1980), no qual os contornos melódicos podem ser representados adequadamente utilizando somente dois níveis tonais: alto (H) e baixo (L).

Vejamos que tons Sosa (1999) e Moraes (no prelo) atribuem para os enunciados assertivos, exclamativos, interrogativos totais e interrogativos parciais para o Espanhol de Madri e para o Português do Brasil, respectivamente:

Quadro comparativo entre a representação subjacente do espanhol de Madri e do português do Brasil:

Espanhol de Madri (Sosa, 1999)	Português do Brasil (no Prelo)
Assertivas: L^*+H _____ $L^*L\%$ (com "pré-tonema quicado")	Assertivas: L^*+H _____ $L^*L\%$ (com ataque alto e descida contínua)
Interrogativas parciais H^*+H _____ $H^*L\%$	Interrogativas parciais H^* _____ $L^*L\%$
Interrogativos totais $H\%L^*+H$ _____ $L^*H\%$	Interrogativos totais L^*+H _____ $L+H^*L\%$

Nota-se que os contornos melódicos finais diferem em Português do Brasil e em Espanhol de Madri, ao menos, nos enunciados exclamativos, interrogativos totais e interrogativos parciais, e, embora nos enunciados

assertivos os contornos terminais coincidam, há uma diferença importante na implementação fonética do padrão melódico desses enunciados. Mas como se manifesta essa diferença é um de nossos pontos de investigação.

Outro ponto a ser investigado em nossa pesquisa é a identificação dos traços prosódicos da língua materna (PB) que se refletem na aquisição do E/LE dos falantes cariocas.

Para realizarmos este estudo definimos o número de informantes para a pesquisa, o estilo de fala que analisaríamos, as variantes lingüísticas a serem estudadas e os enunciados a serem analisados.

A escolha dos *quatro* informantes se fez considerando fatores como: nacionalidade, sexo, idade, nível de escolaridade e experiência compartilhada.

Após a gravação de um “jogo da verdade”, definimos que utilizaríamos como fonte de dados 24 enunciados em Espanhol/LE e 24 enunciados em Português do Brasil extraídos desse “jogo” e lidos por 4 informantes cariocas dando um total de 192 enunciados analisados.

Cabe ressaltar que optamos por esse “jogo da verdade” por se tratar de um jogo de sociedade, o qual estimula a realização de perguntas, respostas e exclamações sobre temas diversos, de forma interativa e a espontânea. Fatores esses importantes em nosso estudo, uma vez que, futuramente, pretendemos comparar os mesmos enunciados tanto no estilo lido quanto no espontâneo.

Para a seleção dos enunciados se levou em conta sua modalidade (assertivos, exclamativos, interrogativos totais e interrogativos parciais) e a acentuação do grupo melódico final (oxítone, paroxítone e proparoxítone).

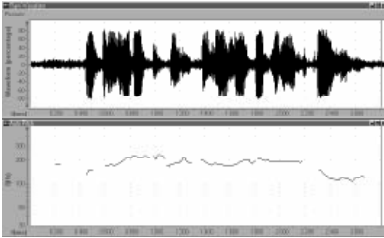
Tal preocupação se justifica, pois os trabalhos sobre a entoação do espanhol reconhecem a importância crucial da sílaba acentuada da última palavra do grupo melódico final, que é a que corresponde à sílaba nuclear. Sosa (1999) nos propõe que além de analisar a sílaba acentuada do último vocábulo se analise também a entoação que se associa ao pré-tonema, às sílabas acentuadas e aos extremos do grupo melódico (tons de junção). Afirma ainda que é muito produtivo distinguir os acentos tonais tonemáticos dos pré-tonemáticos.

Após gravação, seleção dos enunciados e sua digitalização, analisamos os 192 enunciados em Português do Brasil e em Espanhol/LE lidos pelos falantes cariocas e verificamos que:



Nas Assertivas:

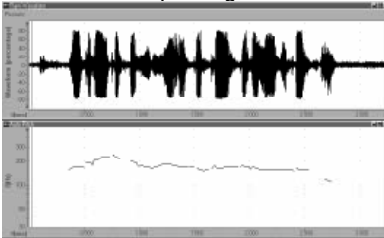
1-A primeira atitude seria não fazer um escândalo. (AP28)



L*+H

L*L%

2- Yo creo que seguiría en este campo de la educación. (AE01)



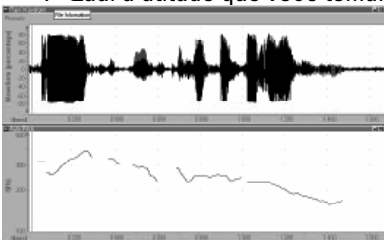
L*+H

L*L%

(Ambos enunciados tendem a uma descida contínua depois do primeiro pico (H))

Nas Interrogativas Parciais:

1- Qual a atitude que você tomaria? (GP12)

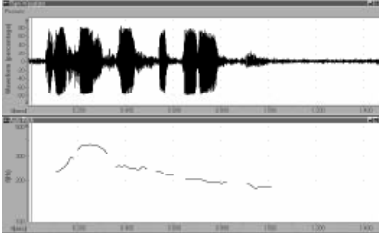


H*

L*L%



2- ¿Cómo es eso para ti? (GE12)

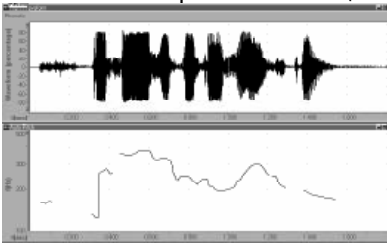


H*+H L*L%

(Não houve uma subida-descida (H*L%) no final do enunciado interrogativo parcial do espanhol/le como é descrito por Sosa (1999) para o espanhol de Madri)

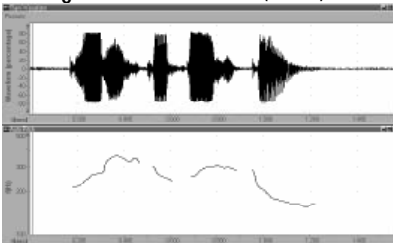
Nas Interrogativas Totais:

1-Você ouviu pouca música? (FP35)



L*+H L+H*L%

2-¿Tú eres católica? (FE37)



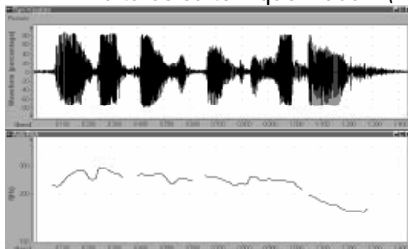
L*+H L+ H*L%

(Ambos tendem a um acento circunflexo no final do enunciado e não a uma curva ascendente (L*+H%) como descreve Sosa (1999) para o espanhol de Madri)



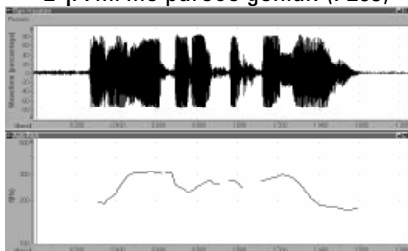
Nas Exclamativas:

1 – Muita coisa tem que mudar! (FP06)



H* L*L%

2- ¡A mí me parece genial! (FE05)



L*+H H*L%

(Nos enunciados exclamativos o informante carioca seguiu a representação subjacente descrita por Sosa (1999) para o enunciado espanhol de Madri (H*L%) ao ler o enunciado em espanhol/LE).

Sendo assim, concluímos que o traço prosódico que se reflete na aquisição do E/LE dos falantes cariocas é o movimento tonal, ou seja, o falante carioca ao se expressar em E/LE usa o mesmo contorno melódico de sua língua materna (PB), uma vez que realiza a entoação do Espanhol/LE como a do PB e não como a do Espanhol de Madri, ao menos, nos enunciados assertivos, interrogativos totais e parciais.

Com relação aos enunciados assertivos, especificamente, concluímos que embora apresentem o mesmo contorno melódico final, a implementação da Linha de Declinação (LD) se realiza de maneira diferente nas duas línguas (PB e Espanhol de Madri). O falante “carioca” tende a usar o



fenômeno Linha de Declinação (LD), próprio de sua língua materna (PB), e em menor escala o pré-tonema “quicado” característico da língua espanhola, ou seja, ao invés do falante “carioca” realizar a LD através de picos melódicos com altura decrescente como acontece no Espanhol de Madri, realiza a LD nos enunciados assertivos como o faz em sua língua materna (PB), com picos menos marcados, e em alguns casos inexistentes.

Já com relação aos enunciados exclamativos, o falante “carioca” tende a se aproximar do padrão melódico do espanhol de Madri ao se expressar em E/LE.

Estudos sobre a entoação nos parecem relevantes para o ensino de E/LE, uma vez que, segundo Sosa (1999, p.13), “*hablar una lengua no implica solamente concatenar sonidos, morfemas y palabras en oraciones, y entender el significado de cada morfema, palabra y oración formada, implica también cantar en esa lengua: al decir una oración el hablante no sólo articula los sonidos consonánticos y vocálicos contenidos en la oración, también le asigna a la oración una melodía y un ritmo.*” Com mais informação bibliográfica sobre a entoação o falante reconhecerá e reproduzirá mais facilmente os padrões melódicos da língua estrangeira, identificando assim a modalidade do enunciado, a origem e a intenção do falante, além de evitar desentendimentos na comunicação.

Referências Bibliográficas

MORAES, João Antônio de. *Os fenômenos supra-segmentais no Português do Brasil*. Rio de Janeiro, no prelo.

SOSA, Juan Manuel. *La entonación Del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid, Cátedra, 1999.



Dicionário: alcance e limites

Rafael Camorlinga Alcaraz (Universidade Federal de Santa Catarina)

Lutar com as palavras é a luta mais vã, no entanto luto mal rompe a manhã (C. Drummond de Andrade)

Deixando de lado, por enquanto, as definições que o dicionário dá de si mesmo, podemos considerá-lo como um *vademecum*,^a de grande utilidade para quem navega no oceano da língua, materna ou estrangeira, como aprendiz, leitor ou tradutor. Contudo, ele não pretende ser o guia onisciente que deve ser cegamente obedecido, e sim o conselheiro que nem sempre tem a resposta adequada. Esse paciente “pai dos burros” com freqüência responderá a nosso apelo filial nutrindo-nos com seus ensinamentos, mas, não raro, há de reconhecer seus limites, sob pena de guiar-nos pelo caminho errado. É emblemática nesse sentido a seguinte anedota cujo cenário é uma nação da América hispano-falante.

“Mamá, ¿qué quiere decir *pene*?”, pergunta à queima-roupa uma criança ao voltar do jardim da infância. A mãe, superado o estupor inicial, tenta se sair pela tangente, como de costume, mas a filhinha não deixa. Então são convocadas a avó, as tias, e até as vizinhas para achar a resposta adequada. Mas a criança impertinente teima em recusar as explicações. O recurso ao dicionário tampouco adianta - as paráfrases de “miembro viril” não resolvem o impasse. Afinal perguntam à criança o *quem*, *como* e *quando* daquela palavra que... nem sequer deveria ser pronunciada numa escola infantil, menos ainda em se tratando de um colégio de freiras. A menininha, então, explica: “hoje, na oração, antes de começar a aula, a irmã professora disse para rezarmos pelo *coleguinha* que morreu na semana passada, para que a alma dele não *pene* no purgatório”.

Essa anedota familiar, protagonizada por uma criança pré-alfabetizada, diz muito a respeito das palavras. Em primeiro lugar, elas não são átomos à deriva no vasto universo lingüístico; são, antes disso, elos que ocupam um lugar específico no tecido da linguagem, e, se mal colocadas, perdem seu valor, chegando a causar problemas de interpretação na comunicação oral ou escrita. Curiosamente, o ditado, comum ao universo hispano-falante, com finalidade moralista, casa bem aqui, embora sem o viés anterior: “dime con quien andas y te diré quien eres”. No caso referido, uma criança que mal conhece o próprio código lingüístico demonstrou que há situações em que o dicionário é insuficiente. A companhia que ajudará a identificar a fatídica palavra é o *contexto*. Foi ele que revelou



tratar-se do presente de subjuntivo do inócuo verbo *penar*. Nada a ver com o “substantivo masculino” (aliás, tipicamente masculino), evocado imediatamente pelos adultos consultados. O professor Philippe está coberto de razão ao afirmar: “escolher a palavra certa para o contexto certo, não é uma opção, é uma exigência” (HUMBLÉ, 2001, p. 184).

Ainda no âmbito da língua materna, é fácil constatar que o léxico continua em expansão durante a vida adulta (CARTER – MCCARTHY, 1988, p. 44), embora num ritmo muito menor que nas etapas precedentes. Lutar com as palavras não é apenas uma “luta vã”, é uma luta interminável, “es cuento de nunca acabar”. A razão é óbvia: a sintaxe possui um número reduzido de regras, algo análogo ao universo da fonética-fonologia. Por isso se aposenta a gramática em idade relativamente precoce. Já o dicionário é a arma que deve estar sempre ao alcance de quem está permanentemente às voltas com as palavras.

A ênfase na sintaxe e na fonética-fonologia no estudo da língua, materna e estrangeira, tem relegado o léxico a um segundo ou terceiro plano, como questão periférica. Acreditava-se que, resolvidos os outros problemas gramaticais, ficariam resolvidos, por tabela, os lexicais. Tamanho des-caso do vocabulário só pode ser explicado por não levar em consideração o que realmente a *palavra* é (AITCHISON, 1988, p. 33) e o que está em jogo no *conhecimento* da palavra (CARTER – MCCARTHY, 1988, p. 44). Pode-se afirmar, no entanto, que atualmente o léxico ganhou ou está ganhando o destaque que lhe corresponde. Se o conhecimento da gramática é necessário para a comunicação, objetivo mor da linguagem, igualmente indispensável é o conhecimento do léxico. “Os lingüistas, bem como o falante de qualquer língua não podem deixar de lado a importância da palavra, que é o elemento mais central no sistema social de comunicação”.^b De pouco adianta o conhecimento das estruturas gramaticais, se falta o “recheio” das palavras: “sem a gramática, é pouco o que pode transmitir-se; sem vocabulário, *nada* pode ser transmitido” (grifado do autor) (Carter - McCarthy 1988: 42)^c. Não estranha, portanto, que na atualidade se fale de “habilidade vocabular” (‘vocabulary skill’) como mais uma das habilidades lingüísticas, e de “competência lexical” (‘lexical competence’) à altura das outras competências (CARTER - MCCARTHY o., c., p. 50-51) e subjacente à *performance* correspondente.

O meio mais comum de se adquirir a habilidade e competência lexical referida é, via de regra, pelo uso do dicionário. Essa medida decorre do ingente volume do acervo lexical, por uma parte, e do nosso conhecimento limitado desse acervo, por outra. Dificilmente haverá alguém tão erudito (ou tão tolo) que afirme conhecer todas as palavras de uma língua. Com efeito,



uma vez que a linguagem é uma realidade viva, a sua vitalidade implica mudança e renovação constantes, sendo o léxico o flanco mais exposto a esses embates. Assim o reconhece o poeta romano Horácio que considera o léxico sujeito às leis do nascimento, envelhecimento e morte, assim como nós mesmos e todo o que nos diz respeito^d. Segundo Alfonso Reyes, o agente responsável pela renovação da linguagem não é a Academia, pois se dependesse dela “estaríamos ainda falando latim”; é, no lugar disso, o *vulgo* cuja vitalidade desrespeita o uso canônico da linguagem e transgredir muitas vezes as normas em vigor (REYES, 1990, p. 65). Em outras palavras, a língua se renova e cresce com as criações e transgressões dos seus falantes. Ela não é um produto e sim um processo (GRIJELMO, 2003, p. 20), um *continuum* cujo início e fim coincidem com os da humanidade.

Os estudiosos do vocabulário indagam sobre a importância do tema. Fala-se, então, de um “vocabulário básico” (‘working vocabulary’). Não se assinala o volume, mas se supõe que será como que o investimento inicial, o mínimo que, se corretamente administrado, crescerá até níveis comparáveis com os do vocabulário da língua materna. Ora, de quantas palavras consta o acervo lexical de um falante na língua materna e de quantas nos diversos estágios da aprendizagem da língua estrangeira? Suposta a assimetria entre o vocabulário passivo e o ativo, qual a defasagem entre um e o outro? Quais os procedimentos para reduzir a brecha entre conhecimento passivo e uso produtivo das palavras? Alguns destes questionamentos são objeto de pesquisa, outros de especulação. Os dados disponíveis colocam entre 20 mil e 100 mil os itens que formam o acervo lexical de um falante médio (CARTER - MCCARTHY, o. c., p. 44). Cálculos mais otimistas estimam entre 50 mil e 250 mil as palavras que um adulto altamente escolarizado possui (AITCHISON o. c., p. 7). A cifra maior se refere ao conhecimento passivo, vale dizer, palavras cujo significado o falante é capaz de compreender ou reconhecer na leitura ou na escuta. Já a quantia menor concerne às unidades lexicais que estão como que de prontidão, uma espécie de léxico “stand by”.

O léxico entrou finalmente no *mainstream* das questões lingüísticas debatidas na atualidade. Ele, por sua vez, colocou na ribalta o seu veículo favorito, ainda que não exclusivo: o dicionário. Este atraiu grande parte da discussão outrora monopolizada pela gramática. A atenção voltada para o “pai dos burros”, ao mesmo tempo que salientou a importância da área da lexicografia no âmbito da lingüística, revelou também algumas de suas mazelas. Verificou-se, por exemplo, que a vitalidade e o dinamismo das palavras não se sente à vontade na camisa de força dos esquemas lexicais. “Son las palabras los embriones de las ideas, el germen



del pensamiento, la estructura de las razones, pero su contenido excede la definición oficial y simple de los *diccionarios* (grifo meu) (GRIJELMO, 2003, p. 11)^e. A idéia de delimitar os significados das palavras é cara aos lexicógrafos e professores cujo trabalho seria notavelmente simplificado se as palavras tivessem definições exatas. No entanto, o significado não se fixa com alfinete, como se fosse um inseto de coleção. Muito pelo contrário, ele paira sobre a realidade, voa como borboleta (AITCHISON, 1988, p. 40)^f.

O advento da informática e a sua irrupção principalmente na área lexicográfica trouxe uma lufada de otimismo. Graças às novas tecnologias o lexicógrafo atual tem a seu dispor *corpora* com milhões de palavras para a elaboração de todo tipo de dicionários. Estes, por sua vez, poderão incluir informações semânticas, sintáticas e colocacionais que auxiliarão eficazmente o usuário na tarefa de aprender - ensinar a língua, materna ou estrangeira. Como resultado pode-se constatar a proliferação de dicionários impressos e eletrônicos, monolíngües, bilingües e bilingualizados ou híbridos. Contudo, cabe ressaltar que as modernas tecnologias ainda não deram, no campo da lexicografia, os frutos que estão chamadas a produzir, já que ela conta com instrumentos muito poderosos cujo uso mal começou a ser explorado.

No que tange a dicionários as perspectivas são alvissareiras. O tamanho deles deixou de ser problema; diferentemente dos limites impostos pelo texto impresso, o espaço virtual do dicionário eletrônico é ilimitado. Quanto à consulta, a mesma se realiza em dois toques, isto é, com dois ou três “cliques” que, depois de feitos, temos ante nossos olhos os dados solicitados, em questão de segundos. As vantagens são evidentes: o leque de acepções disponibilizado facilitará ao usuário a escolha da palavra certa. Em caso de compreensão do vocábulo em língua estrangeira na leitura, escuta ou tradução não haverá dificuldade em selecionar o equivalente ao da língua materna. E se a língua de partida é o espanhol, “*no caso de uma palavra desconhecida não ser encontrada, o estudante brasileiro não encontrará dificuldade em entender a definição dada, (...) em virtude da sabida ‘proximidade dos códigos’*” (HUMBLÉ, 2002, p. 182).

A dificuldade surge, segundo assinala o mesmo autor, (Id., Ibid.), “na hora de *produzir* o idioma estrangeiro” (grifo no texto). A seguir vou me referir a um tipo especial de produção, que é a *tradução* e ao papel que desempenha nesta área o dicionário. Deixo de lado a *versão* ou tradução à língua estrangeira, para concentrar-me na tradução propriamente dita, mais freqüente e de menor complexidade. Teoricamente, colocar na LM o texto da LE em que o tradutor é pelo menos proficiente, não deveria



ser problemático. O recurso ao dicionário resolveria as eventuais deficiências no conhecimento de uma das línguas em questão. Na prática, porém, as dificuldades parecem avolumar-se fazendo com que as boas traduções sejam “*raros oásis num deserto de incompetência*” (PERINI, 2003, p. 85).

Contrastando justamente a exigüidade do oásis com a magnitude do deserto o crítico formula algumas perguntas, duas das quais dizem respeito ao nosso assunto: a) o tradutor sabe a língua do original?; b) sabe português? Em seguida ele prova por a mais b que as suas perguntas não são apenas retóricas; aduz traduções erradas do italiano e do inglês. A elas poderíamos somar as feitas do espanhol. Neste último caso parece não ter cabimento a primeira das referidas perguntas. E a decantada proximidade das “línguas irmãs” onde é que fica? E o dicionário, se não é para resolver os raros conflitos que surgem quando da tradução, quando é que entrará em ação?. Quando a língua de partida é o espanhol o problema deriva da proximidade com a língua de chegada; as muitas semelhanças reais podem ocultar as enganosas. Sem falar das coincidências parciais, *apenas, sino* (senão, se não), *más bien* (raras vezes “mais bem”), etc.

“*Quod natura non dat Salmantica non praestat*”, reza o ditado. Trocando em miúdos: o dicionário não suprirá o conhecimento da língua, deficiente ou porventura inexistente. Olhando para o perfil dos tradutores brasileiros, constatamos que muitos deles, além de traduzir do inglês, francês e alemão, traduzem *também* do espanhol⁹. O raciocínio é claro: quem conhece uma das primeiras línguas, *a fortiori* conhece a última. Conseqüente e curiosamente, há boas traduções ao português de obras escritas em francês, alemão e inglês; já as do espanhol com freqüência deixam a desejar. Um conhecimento apenas superficial da língua de partida redundará em uma tradução do mesmo teor. “*Sólo una larga residencia en el país cuya lengua aprendemos puede darnos la llave maestra del corazón de sus habitantes*” (RUIZ CASANOVA, 2000, p. 410).

Para suprir o conhecimento e a *vivência* também da língua de partida, a consulta ao dicionário é o recurso usado em traduções do espanhol como as criticadas por Perini, feitas a partir de outras línguas. Além da referida vivência, *conditio sine qua non*, Mariano José de Larra, escritor e tradutor espanhol com sólido conhecimento do francês, exige de quem quer traduzir dessa língua para o espanhol: “saber leer francés y saber escribir español”. E arremata: “eso para traducir *bien*, porque para traducir *mal*, basta atrevimiento y *diccionario*” (grifo meu) (RUIZ CASANOVA, 2000, p. 417).



Embora critiquemos o dicionário e às vezes achemos que o burro é e ele e não quem o consulta, nem por isso viraremos as costas a esse “pai”, disposto a acompanhar-nos ao longo de nossa caminhada, dentro e fora dos limites da língua materna. Entretanto, como filhos que atingiram a maioria, sabemos que “papai-dicionário” nem sempre tem a resposta que procuramos. Neste caso temos que apelar para o contexto e lançar mão de nosso conhecimento intra e extra-lingüístico para complementar ou até para corrigir a informação do dicionário. Curiosamente, consultamos o dicionário para incrementar, quantitativa e qualitativamente, nosso conhecimento da língua; mas sem um conhecimento inicial razoável da própria língua, a nossa consulta nem sempre será bem sucedida. Além disso, a posse e o uso desse conhecimento prévio poderá ser um *feed-back* de grande utilidade para os estudos lexicográficos e, de quebra, para o dicionário. Configura-se dessa maneira um círculo *virtuoso*: “pai” e “filhos”, isto é, consultado e consulentes interagindo, ensejando assim o enriquecimento recíproco e o de toda a família mono- e bilingüe.

Referências Bibliográficas

- AITCHISON, J. *Words in the mind - an introduction to mental lexicon*. Basil Blackwell, Oxford, 1988.
- CARTER - MCCARTHY. *Vocabulary and language teaching*. Longman, 1988.
- GRIJELMO, A. *La seducción de las palabras*. Taurus, México, 2003.
- Humblé, P. *Dictionaries and Language Learners*. Haag und Herchen Verlag, Frankfurt am Main, 2001.
- _____. Compreensão vs Produção no Dicionário Bilingüe Português-Espanhol. In: DAMINAI COSTA et al. (Orgs.), *Línguas: ensino e ações*, UFSC, Florianópolis, 2002, págs. 181-191.
- PERINI, A. M. Tradução e traição. In: Id., *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. Parábola, S. Paulo, 2004, págs. 83-102.
- RUIZ CASANOVA, J. F. *Aproximación a una historia de la traducción en España*. Cátedra, Madrid, 2000.

Notas

- a *Vademecum*: “livro de uso muito freqüente que o usuário de uma língua carrega consigo” (Houaiss).
- b “Linguistics like any other speakers of a language cannot help focusing their attention on the word, which is the most central element in the social system of communication” (Aitchison 1988: 25) (Tradução minha, tanto esta quanto as subseqüentes).
- c “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed”.
- d Ele equipara as palavras às folhas das arvores que se renovam a cada estação, e conclui afirmando: “debemur morti nos nostraque” (Arte Poética, 60-65).



- e *O autor citado encerra a sua reflexão assim: "Nada podrá medir el espacio que ocupa una palabra en nuestra historia" (Ruiz Casanova 2000: 410).*
- f *Tradução livre de: "Word meaning cannot be pinned down as if they were dead insects. Instead, they flutter around elusively like live butterflies".*
- g *A informação veio à tona no encontro promovido pelo curso de Pós-Graduação em estudos da tradução (PGET) em que se discutiu justamente "o perfil do tradutor", celebrado na UFSC em 29 de abril de 2005.*



La gramática de los clíticos del español y su adquisición por parte de aprendices lusohablantes

Virginia Bertolott (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)
María José Gomes (Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay)

Introducción

Presentaremos aquí un análisis del uso de los clíticos en producciones de estudiantes de nivel inicial y avanzado. Mostraremos en él el mayor control de las interferencias en el nivel avanzado, lo cual nos permite reafirmar la necesidad de la reflexión explícita en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente cuando se trabaja con adultos y con lenguas tan cercanas como el español y el portugués.

El problema

Quienes enseñamos español a extranjeros solemos enseñar menos gramática a los hablantes nativos de portugués que a hablantes nativos de otras lenguas. Por otra parte no siempre logramos que los brasileños no suenen “abrasilerados” y consideramos que una forma de evitar esto es la reflexión gramatical^a explícita sobre los usos lingüísticos que evidencian interferencias de la L1 –portugués- en la L2 –español.

Uno de los usos lingüísticos que “abrasileran” el español de nuestros alumnos es el de los clíticos. Como tantos otros inventarios, los clíticos o pronombres personales átonos en portugués y en español, parecen distinguirse poco, tal como surge de la comparación de los cuadros 1 y 2.

	No reflexivo	Reflexivo
directo	indirecto	
ME		
TE		
LO	LE (SE)	SE
LA		
NOS		
OS		
LOS	LES (SE)	SE
LAS		

Cuadro 1. Los pronombres personales átonos en el español



No reflexivo		Reflexivo
directo	indirecto	
ME		
TE		
O	LHE	SE
A		
NOS		
VOS		
OS	LHES	SE
AS		

Cuadro 2. Los pronombres personales átonos en portugués

Sin embargo, la observación de su comportamiento revela que si bien el repertorio se parece no sucede lo mismo con su gramática^b. La obligatoriedad de la presencia de las formas átonas, su frecuencia de uso y su colocación son distintas en cada una de las lenguas.

Esto ya ha sido señalado en obras contrastivas de corte pedagógico, pero no se le ha dado la relevancia necesaria al problema. A modo ilustrativo citamos a DURÃO (2004, pp. 136-138) quien señala la omisión (ej. * *no gusta la clásica afirmación*) y el uso incorrecto del pronombre complemento (ej. : **que fue le procurar*) y a BRIONES (2001). Esta autora en su de todas formas excelente *Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de nivel avanzado* sostiene:

(...) no tratamos en este estudio contrastivo de los pronombres en sí mismos y sus usos, debido fundamentalmente a que no suponen grandes dificultades en un nivel avanzado del aprendizaje de la lengua (...)

(...) comparadas las lenguas española y portuguesa, se puede generalizar diciendo que en español es más frecuente la oblicuidad que en portugués (Me gusta, me duele, se me ocurre frente a gosto de, doi, ocorre-me, así como la existencia de verbos pronominales (op. cit. p.143)

No suele entonces haber menciones explícitas a hechos lingüísticos relacionados con el uso de las formas átonas, que a nuestro juicio provocan —entre otros fenómenos lingüísticos, por cierto— esa sintaxis “abrasilerada” que notamos en muchos hablantes en apariencia muy competentes de español. De acuerdo con CASTILHO (1992) , el portugués de Brasil presenta, entre



otras características, el uso del pronombre personal nominativo en función acusativa: *eu vi ele*, y la desaparición progresiva de los clíticos, aun en registros cultos. La primera característica no se presenta en el español (**yo vi él*). En el caso de la segunda, y en sentido contrario, los clíticos no solo no caen sino que se duplican. Por un haz de razones en las que no nos podemos extender aquí podemos afirmar que es más “natural” en español *le di el libro al niño* que *di el libro al niño*. La tercera característica que distingue el español del portugués en el uso de los clíticos es que este último permite construcciones con colocación mesoclítica de los pronombres, lo que es agramatical en el español (**estuvo le cantando una canción a María*).

Los datos

En nuestro trabajo relevamos la presencia de alguna de las tres características del portugués de Brasil mencionadas arriba⁶ (y que no tiene el español en ninguna de sus variedades actuales). Se analizaron 45 producciones escritas de nivel inicial (codificados como A) y 48 producciones escritas de nivel avanzado (codificados como C). En ambos casos se trataba de las evaluaciones finales de cursos de los años 1999 al 2001 y 2004 al 2006.

No se encontró ningún caso de forma tónica por forma átona, del tipo **yo llámé él*, que evidenciaría la interferencia de la construcción lusa **eu vi ele*.

Sí se encontraron ocurrencias de caída de clítico, como las siguientes:

- (1) *...y que hablaba para nosotros. (S.A./A'05)*
- (2) *Voy escribir cartas a ellos... (G.M./A'99).*
- También se registraron colocaciones incorrectas, como en (3) y (4):*
- (3) *caminé todo el día los visitando (G.L./A'00)*
- (4) *usar paraguas para nos proteger (M.R./C'05).*

Para los niveles iniciales, se relevaron 164 contextos en los cuales en español debieran usarse clíticos. Los estudiantes realizaron 129 usos adecuados y 35 inadecuados. En el cuadro 3 se presenta la cuantificación de los usos desviados discriminados por fenómenos:

Fenómeno	Nº de errores	Porcentaje
Forma tónica por forma atona	0	0 %
Ausencia de clítico	21	12,8%
Colocación incorrecta del clítico	14	11,7%

Cuadro 3. Errores discriminados por fenómeno, nivel inicial



En los niveles avanzados, se encontraron 354 contextos de uso de clíticos. De estos se relevaron 13 usos incorrectos que, discriminados por fenómeno, se presentan en el cuadro 4.

Fenómeno	Nº de errores	Porcentaje
Forma tónica por forma atona	0	0
Ausencia de clítico	9	2,5%
Colocación incorrecta del clítico	4	1,1%

Cuadro 4. Errores discriminados por fenómeno, nivel avanzado

La interpretación de los datos

Con respecto al primer tipo de desviación, el uso de formas tónicas por formas átonas, la ausencia absoluta resulta un poco sorprendente, ya que consta a las autoras, ambas docentes de cursos de español para brasileños que los estudiantes usan con frecuencia estas estructuras. Sin embargo, esta ausencia de registro nos llevó a tomar conciencia de que siempre han aparecido en situaciones orales o de menos formalidad que una evaluación final. Esto coincide con el uso de estas formas se presentan sobre todo en el portugués hablado de Brasil.

En cuanto a los otros dos fenómenos bajo estudio los comentarios razan lo obvio, no hay diferencias porcentuales significativas internamente en cada una de los niveles pero hay marcadas diferencias entre el nivel inicial y el nivel avanzado. Afortunadamente esto es así, ya que datos contrarios, nos llevarían a cuestionarnos nuestro rol docente.

En un trabajo de envergadura, su tesis doctoral –Cadê o pronome – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, Neide Maia González analiza también datos de uso de pronombres por parte de lusohablantes aprendices de español. Ella sostiene la tesis de que el portugués de Brasil influye en la adquisición del español, afectando la captación de los datos del *input*.^d Sostiene González:

A nosso ver, a totalidade dos dados encontrados em nosso corpus –quer aqueles que aproximam a gramática não-nativa da L1, que aqueles que a afastam tanto da gramática dessa língua com a da L2– nos permite afirmar esse é o cenário mais típico, e portanto mais provável, para a aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos, em situação não natural, isto é, de ensino formal. Um cenário que permite prever e entender o alto grau de fossilização que ocorre nesse processo, explicável a



partir dessa insensibilidade característica aos dados do input

Consideraciones finales y perspectivas

Si bien no pretendemos cuestionar las afirmaciones de González recogidas más arriba, nuestros datos parecen relativizar la “insensibilidad a los datos del input” ya que la diferencia entre los niveles iniciales y avanzados es considerable. Nótese que para la colocación errónea de los clíticos en el nivel avanzado es diez veces menor, porcentualmente, que en el nivel inicial. Es tentador pensar que esa diferencia se explica por la reflexión explícita sobre esta cuestión.

Por otra parte, en el caso del otro fenómeno bajo análisis, la ausencia de clíticos, notamos que la relación es de 1 a 5, es decir, cada cinco errores del nivel inicial encontramos un error en el nivel avanzado. La cuestión de la obligatoriedad y de la duplicación de los clíticos en español no está, por cierto, acabadamente explicada y, en consecuencia, no es un tema de fácil presentación para los docentes. Si aceptamos que la reflexión explícita mejora el desempeño, entonces podemos aceptar que las diferencias encontradas se expliquen en la falta de reflexión explícita.

Si estas reflexiones fueran correctas, el camino a seguir parece ser el del diseño de estrategias didácticas cada vez más sofisticadas que apunten a opacar algunos hechos lingüísticos del español para reflexionar sobre ellos y evitar así las transferencias de PL1 en EL2.

Para reafirmar estos primeros pareceres deberíamos tener bajo control la variable inmersión –recuérdese que nuestro trabajo se da en contexto de inmersión- y el estilo del corpus bajo análisis.

Con respecto a lo primero debemos pensar que quizás “los datos del input” de la inmersión presionen en forma distinta que los propios de la situación de clase.

Con respecto a lo segundo, deberíamos hacer este mismo estudio para producciones orales, donde el control conciente baja, para ver si se mantienen las mismas tendencias.

Referências Bibliográficas

- BERTOLOTTI, Virginia. “El lugar de lo gramatical en un enfoque comunicativo. La enseñanza de español a brasileños” en Gabbiani, B. (Org.). 2000. *Español para hablantes de portugués, ELSE N° 3*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.
- BRIONES, Ana Isabel. *Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid, 2001.



CASTILHO, Ataliba Teixeira. “O Português do Brasil” en R. ILARI, (1992) *Lingüística Românica*, São Paulo; Atica, 1992.

DURÃO, Adja. *Análisis de Errores en la interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, 2ª ed. mod. Londrina; EDUEL, 2004.

GONZÁLEZ, Neide Maia. (ms) - *Cadê o pronome – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GROPPI, Mirta. “Um caminho para o estudo dos pronomes”, en *Filología e Lingüística Portuguesa*, Nº 1, p. 121-149, 1997.

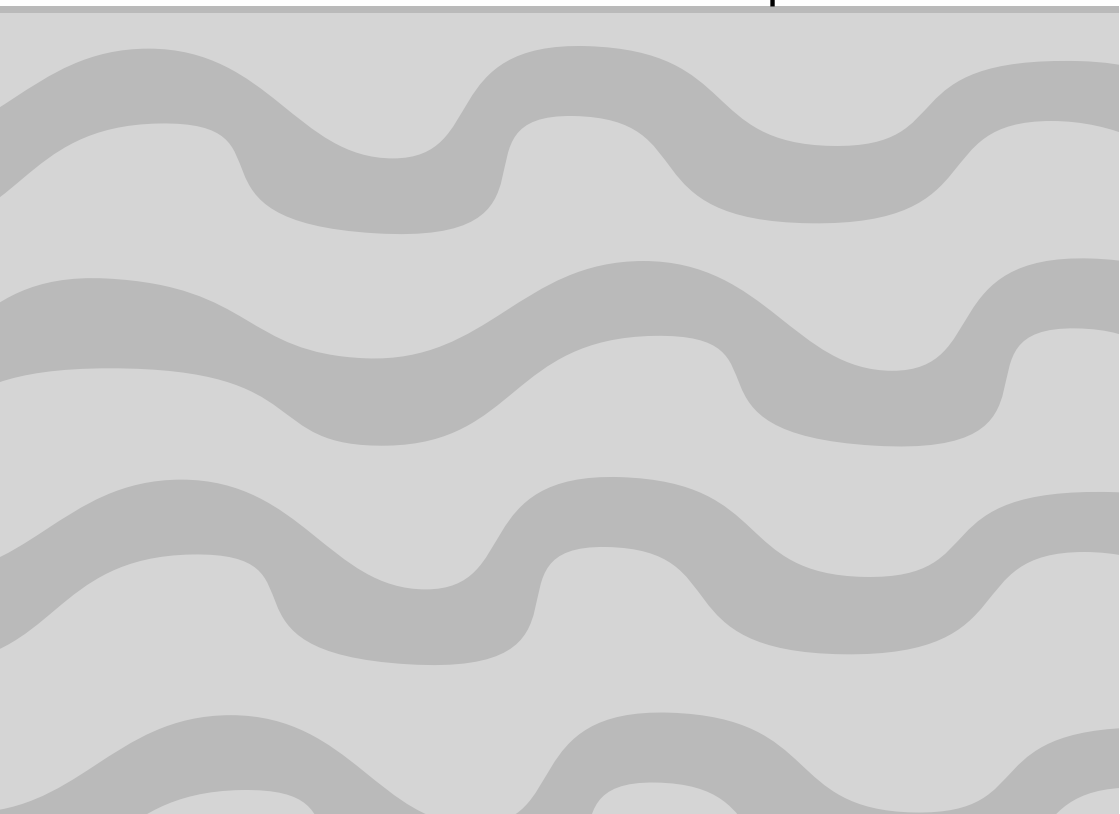
TEYSSIER, Paul. *Manuel de langue portugaise Portugal-Brésil*, Paris; Klincksieck. [1975], 1992.

Notas

- a Cf. BERTOLLOTTI, Virginia. 2000, *passim*.
- b *Tampoco con su pragmática, pero no es aquí el tema en cuestión.*
- c *Nótese que no tomamos en cuenta las construcciones leístas ya que muchos de nuestro alumnos han aprendido español de variedades donde estas formas son utilizadas como norma. Tampoco consideramos los errores que suelen darse cuando ocurren conjuntamente el objeto indirecto y el objeto directo y se producen formas como *Pedro le lo vio en lugar de Pedro se lo vio, porque no es enseñada en general en los niveles iniciales.*
- d *“Nosso grande objetivo, em última instância, é demonstrar que a aquisição do espanhol por brasileiros adultos-ao menos em situações de ensino formal- e, conseqüentemente, sua interlíngua com a correspondente gramática, são afetadas, de uma forma muito mais ampla e difusa do que se poderia supor, pelas particularidades de organização e distribuição desses elementos todos na língua que esta sendo adquirida que, por sua vez –ao menos nesse aspecto- é significativamente diferente da variante do português predominante entre os aprendices. Com isso estamos afirmando tratar-se essa de uma área da gramática da interlíngua que se mostra altamente permeável, o que explica a variabilidade das intuições dos aprendices e a freqüência como que ocorre o fenómeno da fossilização” (op. cit.: 73-74)*



Estudos sobre ensino e relatos de experiência



Aprendizaje de E/LE en tándem a distancia

Ana Mariza Benedetti (UNESP-São José do Rio Preto)

En esta comunicación se exponen las características y primeros resultados de un proyecto implementado por docentes investigadores de la UNESP, cuyo enfoque concibe enseñanza/aprendizaje e investigación de forma integrada en la comunicación mediada por ordenador. El recorte propuesto abarca una reflexión acerca del estado actual del proyecto en lo que se refiere a la lengua española.

Tecnologías del medio virtual y el aprendizaje en tándem

Los avances tecnológicos siempre han despertado el interés de los profesionales del área educacional, impulsándolos a adaptarse a los nuevos tiempos mediante la adquisición de nuevas destrezas que les permitan utilizar herramientas de trabajo cada vez más sofisticadas. Así, las nuevas tecnologías de comunicación virtual pueden desempeñar una función sociopedagógica importante en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, una vez garantizado el acceso de los alumnos a la red. Por medio de aplicativos como el *MSN Messenger* o el *Skype* y trabajando en régimen de tándem¹, hablantes de diferentes lenguas tienen la oportunidad de vivenciar la doble experiencia de aprender una lengua extranjera y enseñar la materna.

La enseñanza de idiomas en tándem, introducida en Europa a finales de los años 60, se configura como un método de aprendizaje abierto, en el que colaboran dos personas de lenguas maternas diferentes para: a) ayudarse mutuamente a mejorar los conocimientos del idioma que aprenden, b) saber más sobre la otra persona y su cultura, e c) intercambiar informaciones de naturaleza diversa. En la configuración tándem, cada miembro de la pareja desempeña alternadamente dos roles: el de aprendiz de una lengua extranjera y el de tutor (profesor, guía) de su propia lengua.

La modalidad de tándem² adoptada en el proyecto *Teletandem Brasil*, de que trata este artículo, es el de un tándem desarrollado a distancia, en el que son usados recursos de videoconferencia (imagen y voz) en comunicación sincronizada. La herramienta electrónica utilizada es el *MSN Messenger* de Microsoft (de descarga gratis) que, asociada al uso de una cámara *web* y micrófono, permite la práctica de las modalidades oral (oír y hablar) y escrita (leer y escribir) durante la comunicación virtual síncrona. Este sistema permite que los miembros de la pareja se vean mientras se comunican.



El proyecto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*

El proyecto *Teletandem Brasil* se configura como una propuesta innovadora en el ámbito educativo nacional, una vez que enfoca investigación y enseñanza/aprendizaje de manera integrada. Es decir, el propio contexto en el que actúan pares de aprendices y profesores mediadores se constituye como escenario potencial para el desarrollo de una gama de investigaciones.

Como objetivos pedagógicos, se busca, por un lado, propiciar a estudiantes universitarios de idiomas la oportunidad de interactuar de forma significativa con nativos de la lengua que están aprendiendo al tiempo que enseñan la materna y, por otro, ofrecer a los futuros profesores de lenguas formación para actuar en contexto de educación mediada por el ordenador. En el momento, seis pares interactuantes de portugués-español realizan teletándem y son acompañados por tres profesores mediadores, también investigadores en el proyecto.

Como metas de investigación, el proyecto se orienta hacia tres objetivos fundamentales: 1) verificar cómo funciona el aplicativo *MSN Messenger* como herramienta pedagógica para la enseñanza de idiomas en contexto de teletándem; 2) describir los procesos interactivos y de aprendizaje característicos del contexto investigado; y 3) postular quesitos necesarios para la formación del profesorado que irá a actuar en este contexto.

Las investigaciones con foco en el aprendizaje de español en el ámbito del teletándem en desarrollo suman cuatro proyectos (uno de doctorado, dos de maestría y uno de iniciación científica) y se encuadran en los dos últimos enfoques. Dos proyectos abordan el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación en la interacción entre pares parciales del teletándem; otros dos investigan las creencias de participantes y mediadores al actuar en este contexto. En estas investigaciones, se utilizan procedimientos e instrumentos propios de la etnografía: cuestionarios, autobiografías, diarios reflexivos, portafolios, entrevistas, grabación de las interacciones virtuales (imagen y audio).

Bases teóricas en las que se asienta *Teletandem Brasil*

Los fundamentos teóricos que orientan el proyecto se basan en el aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, una vez que ambos favorecen la interacción y proporcionan al alumno un papel activo en el proceso de aprendizaje. (FIGUEIREDO, 2006, p.19).

El aprendizaje colaborativo se apoya en el modelo constructivista³, pues supone que los aprendices trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje, y en la teoría sociocultural de Vygotsky (1998)⁴, segundo la cual el hombre es un ser social, que aprende por medio de la



interacción con otras personas. En la interacción mediada por el ordenador, como en el caso del teletándem, se dan las dos nociones claves de la teoría vygotskiana: el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el *scaffolding*⁵, una vez que los aprendices envueltos en la actividad, al alternar los roles de aprendiz y de tutor (profesor), ayudan a dar incremento a la lengua el uno al otro.

Otros conceptos teóricos importantes para el proyecto son la noción de autonomía, en la que el aprendiz asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, delimitando los objetivos y eligiendo los medios para alcanzarlos; y los principios de reciprocidad, cada aprendiz debe beneficiarse en igual medida (BRAMMERTS, 1996), y bilingüismo, cada participante debe comprometerse a usar la lengua extranjera y la materna en proporciones iguales (LITTLE et al., 1999).

El aprendizaje de español en el *Teletándem Brasil*

Desde la implantación del proyecto, abril de 2006, se viene intentando firmar acuerdos con instituciones extranjeras que ofrecen enseñanza de portugués, con el fin de que éstas indiquen los interesados que cumplan con los requisitos de tiempo y equipamiento: a) tener acceso a ordenador, con línea ADSL, conexión a internet y aplicativo *MSN Messenger*; b) disponer de al menos dos horas semanales para realizar clases de teletándem por un periodo de tres meses como mínimo.

Los primeros acuerdos semificiales se establecieron con un instituto superior de profesorado de la ciudad de Corrientes, Argentina, y con un centro de lenguas extranjeras de España. Se formaron seis parejas de portugués-español, cinco de las cuales con estudiantes argentinos y una con una estudiante mexicana que realiza estudios de postgrado en España. Todas las interactuantes brasileñas son alumnas de lengua española del curso de Letras de la UNESP. Las parejas son auxiliadas por profesores mediadores (dos pares para cada mediador), cuya función es ofrecer orientación pedagógica, lingüística y técnica.

Los encuentros de teletándem pueden darse de dos maneras: una sesión de dos horas a la semana, reservándose una hora para cada lengua, o dos sesiones de una hora a la semana, con alternancia de lenguas. Las sesiones están pensadas de forma a dedicar la mayor parte del tiempo para la interacción libre (30 minutos), en la que la pareja habla sobre cualquier tema previamente acordado, seguido de la corrección de errores y reflexión sobre la lengua (20 minutos), finalizando con una evaluación general de la actividad y negociación de tareas (10 minutos). El mismo procedimiento es realizado con cada lengua.



Desde que han empezado a finales de mayo, las interacciones llevadas cabo por las seis parejas han cumplido parcialmente las orientaciones propuestas para la realización de teletándem, tanto en lo que respecta a la regularidad de las sesiones y observancia de las partes que la componen, como en lo referente al uso de todos los recursos del *Messenger*. Aun así la experiencia ha dado frutos.

El primer contacto entre los miembros de la pareja se dio por correo electrónico y por iniciativa del miembro brasileño, que se presentó y formalizó la invitación para iniciar el teletándem. No todas las parejas pudieron empezar inmediatamente, una vez que hubo demora por parte del otro miembro en contestar a la invitación y, en algunos casos, por razones de abandono, hubo que probar con otros candidatos hasta formar el par. De las cuatro parejas iniciadas en mayo, tres lograron mantener asiduidad y frecuencia en los encuentros (el 50%). Otras tres parejas, al no disponer de los recursos requeridos (cámara *web*, micrófono, conexión ADSL) o un espacio idóneo para la práctica de teletándem, sólo pudieron empezar a finales de junio y han presentado menor regularidad en los encuentros.

Había la expectativa de que las parejas pronto empezaran a utilizar los recursos propios del teletándem, como la voz y la imagen. Eso tuvo que ser aplazado, una vez que varios interactuantes del otro lado (par extranjero), al no disponer del equipamiento necesario en su centro de estudios o en su residencia, se vieron compelidos a utilizar los llamados *cyber* cafés (o *lan houses*), los cuales no siempre proporcionaban condiciones idóneas para la práctica de teletándem (algunas no poseían cámara y micrófono, y cuando los tenían no funcionaban bien). Además, el tipo de conexión a la red a veces era incompatible o de características inferiores, lo que hacía que la comunicación se cortara varias veces.

Todos estos factores influyeron para que la mayor parte de las interacciones se diera por medio del *chat* (modalidad escrita), algunas veces con el uso de la cámara *web*, permitiendo así que los miembros de la pareja se vieran. El recurso de voz asociado al de la imagen recién se empezó a utilizar en julio, por lo que es pronto emitirse cualquier juicio de valor acerca de la validez de esta herramienta para la práctica de teletándem.

En cuanto al aspecto motivacional de este tipo de aprendizaje, las respuestas de las participantes brasileñas a un cuestionario aplicado recientemente demuestran que todas valoran de forma positiva la experiencia en teletándem:



ID: A experiencia é a melhor possível, minha interagente está empenhada em nos ajudar, sempre comparece às interações e faz tudo o que pode para que a interação possa funcionar de maneira satisfatória.

IJ: Temos falado de muitas coisas que envolvem cultura, e isso me deixa muito feliz, porque é um assunto que me interessa [...]. A experiência tem sido muito agradável e, apesar dos problemas que têm surgido, estou muito feliz fazendo parte do teletandem.

IN: Para mim, as interações são muito agradáveis, é um modo de aprender naturalmente e atrativamente, penso que isto está sendo muito positivo no que diz respeito à minha capacidade lingüístico-comunicativa e ainda cultural, o que tornam as sessões muito interessantes.

IF: Acrescentei ao meu conhecimento de língua espanhola um maior número de palavras, de termos muito interessantes. Acredito ter passado para a minha interagente boa parte do que sei sobre língua portuguesa.

II: A sensação da prática do teletandem é maravilhosa porque ao mesmo tempo que você atua como aprendiz de uma língua estrangeira, você também tem a oportunidade de atuar como um professor da sua língua materna. E isso é muito rico para nós estudantes de Letras.

IK: A única interação com uso de áudio que tive foi uma experiência muito positiva que quero repetir várias vezes para que o desenvolvimento possa ser mais visível.

(Questionario 1-Evaluación, de 18/08/06)

Los extractos revelan que las participantes del teletándem han logrado alcanzar objetivos de aprendizaje significativos, bien por el clima de colaboración y amistad que se ha creado, bien por la utilidad del método para el desarrollo lingüístico, comunicativo y cultural en la lengua que están aprendiendo, bien por los beneficios para su formación de profesor de lenguas extranjeras.

Es importante señalar, no obstante, que a pesar de los problemas habidos durante la implementación del proyecto (no observancia total del principio de reciprocidad), los resultados obtenidos hasta el momento van de encuentro a lo postulado por Souza (2006, p.256) acerca del ambiente virtual como espacio generador de aprendizaje significativo de lengua. Según este autor, la comunicación mediada por el ordenador ofrece al aprendiz de lengua extranjera oportunidades para interactuar de forma auténtica y en medio intercultural, puesto que el alumno recibe *input* abundante, variado y relacionado a temas de su propio interés, además



de oportunidades para negociar significados y, así, reformular y refinar su capacidad de expresión en la lengua meta.

Referências Bibliográficas

- BRAMMERTS, H. Language learning in tandem using the internet. In: WARSCHAUER, M. (Org.). *Telecollaboration in foreign language learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996. p.121-130.
- FIGUEIREDO, F. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia, UFG, 2006, p.11-45.
- LITTLE, D. et al. Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project. *CLCS occasional paper no. 55*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1999. 58p.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *Tandem*. In: FIGUEIREDO, F.Q. (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia, UFG, 2006, p. 255-276.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

Notas

- 1 *De tandem bicycle, bicicleta para dos personas, cuyo movimiento es obtenido por el esfuerzo conjunto y sincronizado de los dos ciclistas.*
- 2 *Hay dos modalidades de aprendizaje en tándem: a) cara a cara, en la que dos individuos se encuentran, p. ej. en un café, con el fin de interactuar una parte del tiempo en un idioma y otra parte en el otro, y b) a distancia, en la que, mediados por el ordenador, los aprendices utilizan recursos como el correo electrónico (comunicación asíncrona), el chat o, incluso, la videoconferencia (comunicación síncrona) para realizar interacciones.*
- 3 *En la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen socialmente nuevas ideas o conceptos con base en conocimientos previos y conocimientos que se están aprendiendo.*
- 4 *Segundo Vygotsky (1998), la interacción social es necesaria para el desarrollo cognitivo de los individuos, una vez que actúa como mediadora en el proceso.*
- 5 *El scaffolding (andamiaje) es el apoyo cognitivo dado a un aprendiz menos capaz de realizar una tarea individualmente, por un compañero más competente o por el profesor.*



La evaluación en los niveles intermedios

Beatriz Gabbiani, Instituto de Lingüística, Universidad de la República, Uruguay

Pensar en la evaluación de los niveles intermedios de un curso específico (en este caso, los cursos de español para universitarios brasileños ofrecidos en Montevideo de forma intensiva en verano), nos ubica en por lo menos 3 ejes de discusión:

- ◆ la referida a la distinción entre los niveles en cuestión, que por ser intermedios en términos generales presentan por un lado mayor heterogeneidad que los iniciales o avanzados, y por otro lado, y quizás por eso mismo, una necesidad mayor de afinar los criterios de diferenciación entre ellos.
- ◆ La referida al concepto de evaluación que se maneja, un tema en todo caso siempre presente (o por lo menos que siempre debería estar presente) y su relación con el enfoque utilizado en los cursos en donde se aplica la evaluación.
- ◆ La referida a las coincidencias y diferencias entre evaluar lo alcanzado en cursos de nivel intermedio y la certificación de conocimientos adquiridos que pudieran relacionarse con estos niveles.

El primer eje de discusión es tratado en la ponencia de Virginia Orlando. Haré aquí algunas referencias a cómo ubicamos a los asistentes en los grupos y cómo los evaluamos al final de los cursos, ya que ambas instancias implican posicionarlos en relación a los niveles que ofrecemos. La prueba de ubicación que aplicamos al inicio de los cursos es una prueba tradicional, orientada fundamentalmente al manejo de estructuras lingüísticas fuera de contexto complementada con tareas que implican el manejo textual global. En lo que refiere a la producción escrita, se aplica una misma prueba a todos los asistentes que han tenido algún estudio previo de español. Esta prueba tiene franjas de desempeño. En relación al desempeño oral, en un inicio se proponían consignas por escrito y el asistente hablaba acerca de los temas propuestos al tiempo que era grabado. En los últimos años hemos optado por reunirlos en grupos no muy grandes con dos profesores que guían una conversación general a partir de las presentaciones de cada uno (en primer lugar los propios profesores) y sus intereses y expectativas en torno a los cursos que vienen a hacer. Los profesores toman nota del desempeño de cada asistente y la actividad se graba, de manera que en el momento de puntuación de cada asistente se puede volver a escuchar las conversaciones. De acuerdo a lo que cada



asistente logra alcanzar en las pruebas será asignado a un nivel u otro. La pregunta que guía la elaboración de la prueba es ¿qué esperamos que pueda hacer una persona que inicia el nivel B1, B2 o C1? A partir de esta pregunta se establecen las franjas. Esto nos obliga a tener en cuenta los descriptores de los niveles de desempeño de los niveles anteriores (para acceder al nivel B1 hay que desempeñarse como A2) y también las características de nuestros cursos.

Resulta necesario aplicar una prueba de ubicación porque los asistentes a nuestros cursos provienen de distintas instituciones de distintos lugares de Brasil, por lo que las horas estudiadas, por ejemplo, no resultan un elemento de referencia útil, ya que los enfoques, la formación de los profesores y el número de alumnos por clase varían mucho para cada asistente. Es imposible, entonces, organizar grupos de nivel más o menos homogéneo sobre la base de la información que los asistentes puedan aportar en su ficha de inscripción.

La elección de una propuesta tradicional (por lo menos en lo referido a la parte escrita) para esta prueba tiene en cuenta dos aspectos centrales: por un lado, la posibilidad de corregirlo rápidamente (tomamos las pruebas el primer día de clase y las corregimos y organizamos los grupos mientras los asistentes realizan una caminata por la ciudad, de modo de comenzar el segundo día con los grupos armados). En segundo lugar, ya que buena parte de los asistentes no han tenido experiencias con propuestas comunicativas fuertes, en general están más familiarizados con propuestas tradicionales orientadas a las estructuras más que al uso de la lengua en situaciones comunicativas reales o factibles. O sea que tenemos en cuenta la cultura de aprendizaje de los asistentes, más allá de lo que nuestro equipo considere un abordaje adecuado para la enseñanza y evaluación de la lengua.

Vamos a centrarnos ahora en la evaluación propiamente. ¿Para qué evaluamos en estos cursos? ¿Qué tipos de tareas y ejercicios corresponde proponer? ¿Con qué criterios corregimos? ¿A quiénes estamos realmente evaluando: a los asistentes, a los profesores, a la propuesta de curso? Tal como se sostiene en el capítulo 9 del Marco de Referencia Europeo,

“Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.”



Quizás la más importante de las razones por las que evaluamos sea para averiguar hasta qué punto los alumnos dominan las habilidades y áreas del lenguaje que se han enseñado. Estas pruebas evalúan los logros alcanzados y el desempeño de los alumnos. En el diseño e interpretación de los resultados de pruebas y exámenes es fundamental tener en claro qué visión del lenguaje y del uso del lenguaje se está manejando, para saber qué aspectos del conocimiento o las habilidades lingüísticas de los alumnos se están testeando. No se trata de una discusión teórica, sino de las implicaciones prácticas que la definición acerca de la naturaleza del lenguaje tiene sobre la elaboración de las pruebas. Existen distintos tipos de pruebas o exámenes de acuerdo con la concepción del lenguaje que se maneje: pruebas de ítems aislados (fuera de contexto), pruebas integradoras y pruebas comunicativas. En la medida en que los enfoques comunicativos implican una concepción del lenguaje como uso, “los conceptos de evaluación y uso del lenguaje se vuelven, de esta forma, indisociables, influyéndose mutuamente” (SCHLATTER, GARCEZ Y SCARAMUCCI, 2004, p. 366). Con una visión de este tipo, en vez de evaluar indirectamente el nivel de proficiencia del alumno por medio de ítems aislados, se prefiere proponer tareas en las que el alumno deba demostrar directamente su proficiencia. “La evaluación de desempeño presupone que la mejor manera de evaluar si alguien es proficiente es colocarlo en una situación en la que pueda demostrar esa proficiencia directamente” (SCHLATTER, GARCEZ Y SCARAMUCCI, 2004, p. 366). En este marco,

“la composición y la redacción retoman su lugar como métodos para evaluar la producción escrita, por ejemplo, enfatizando de esta forma, no tanto la confiabilidad de la prueba sino principalmente su validez. Este énfasis en la validez presupone, por lo tanto, que la mejor manera de evaluar la capacidad de producción escrita es pidiéndole al candidato que escriba un texto” (SCARAMUCCI, 1997, p. 82).

De la misma forma, las entrevistas e interacciones orales cara a cara sustituyen a las pruebas de múltiple opción para evaluar gramática, y se centran en recortes y tareas comunicativas, integrando, muchas veces, más de una habilidad. Ni las producciones escritas ni el desempeño en las entrevistas podrán ser corregidos intuitivamente, sino que se definirán criterios que permitan evaluar con mayor objetividad, o, como sostiene SCARAMUCCI (1997, p. 82), con una subjetividad controlada. En nuestro caso, estos criterios se han ido definiendo y redefiniendo a partir del afinamiento de la descripción de los niveles y de la experiencia que vamos acumulando.



La evaluación refiere también a otras varias variables, entre ellas la satisfacción (además del accionar pedagógico) de los profesores. Con esto me refiero al sentimiento que queda luego de terminados los cursos y las pruebas. Más allá de los resultados ¿quedamos satisfechos los profesores? Y en el caso de nuestros difíciles de distinguir niveles intermedios ¿quedamos satisfechos con quienes se llevaron un certificado B1 y quienes obtuvieron el B2? Haré un poco de historia sobre la evolución de nuestra visión en estos aspectos.

En GABBIANI (2000) presenté la evolución de las evaluaciones finales de nuestros cursos realizada en los primeros años de la experiencia. La resumiré ahora nuevamente para aclarar los conceptos que están detrás de esta evolución. En 1996 y 1997 propusimos para el nivel intermedio situaciones que exigían el desarrollo de una narración con la posibilidad de realizar descripciones. Estas propuestas permiten, en un tipo discursivo muy trabajado en clase, ver la organización de los tópicos, la correlación de tiempos verbales y el manejo léxico. En ambos casos, sin embargo, nuestras propuestas presentaron problemas. La historieta, por ejemplo, no resultó clara para varias personas, de manera que al no entender adecuadamente los dibujos no entendieron qué ocurría y por lo tanto lo narrado y descrito no presentó en algunos casos la coherencia que las intervenciones de esos mismos alumnos tuvieron durante el curso. Esto nos llevó a proponerles una situación en el año 1997, para evitar la «interferencia» del estímulo gráfico. Nuevamente tuvimos problemas. En este caso les propusimos que narraran una situación problemática que hubieran visto o vivido y cómo se resolvió. La propuesta resultó muy removedora para algunos estudiantes, que contaron anécdotas muy personales con hondo compromiso afectivo. En estos casos, la interferencia del portugués fue mayor que en las intervenciones habituales de los mismos estudiantes y la organización tópica también se vio afectada seguramente debido al involucramiento afectivo que baja el control sobre la lengua. ¿Hasta dónde se puede llegar a profundizar en los aspectos más privados de los interactuantes por el hecho de comunicarse con autenticidad? Al corregir esta prueba sentimos que habíamos abierto una puerta hacia la intimidad que no correspondía en la medida en que excedía la relación profesor-alumno por más amistosa y cordial que ésta sea, y además, porque nos mostraba un desempeño lingüístico menos controlado por parte de los alumnos, que se debía, precisamente, a la elección temática.

A partir del año 1998, los cursos se enriquecieron con mayor cantidad de ejercicios que podríamos llamar «no comunicativos» o «tradicionales», para ejercitar aspectos gramaticales, léxicos, de pronunciación.



etc. Estos ejercicios habían ido surgiendo en los años anteriores en función de problemas específicos en los grupos, de manera que tratamos de incorporarlos más sistemáticamente. Como además a partir de este año aplicamos la prueba de ubicación, queríamos saber en qué medida al terminar el curso indicado estaban en condiciones de «salvar» la prueba de admisión del siguiente.

Además de estas razones, hubo otra que tiene que ver precisamente con el abordaje comunicativo. En la medida en que nuestras tareas proponen situaciones comunicativas factibles, los estudiantes aplican estrategias comunicativas para realizarlas. Esto lleva a que eviten lo que no saben y exploten al máximo lo que sí saben. Por lo tanto, muchos aspectos lingüísticos que se trabajan durante los cursos pueden no aparecer (de hecho, no aparecen) en la realización de las tareas.

Agregamos, entonces, en las pruebas finales, ejercicios con el fin de evaluar el desempeño lingüístico en relación a puntos específicos en cada nivel. En todos los casos el primer ejercicio trata sobre tiempos verbales y el segundo sobre selección de opciones en donde se han elegido problemas típicos de hablantes de portugués que aprenden español. Este ejercicio seguramente no tendría sentido si se tratara de extranjeros de distintos orígenes. En la segunda parte de la prueba final, mantuvimos una propuesta de elaboración de un texto. Las consignas pasaron a ser más directivas que las anteriores lo que permitió que surgieran respuestas más homogéneas y no tan dependientes de las personalidades y estrategias individuales. Por otra parte, los estudiantes aceptan como normal y legítima la aparición de propuestas más tradicionales como un ejercicio estructural y tienen curiosidad por saber cómo les fue en un ejercicio que sienten como un desafío.

En la parte oral de la prueba final, tenemos una entrevista que consiste en una breve conversación sobre aspectos personales (actividades laborales o de estudio, familia, casa, diversiones, gustos) entre el examinado y dos profesores, uno del curso y otro que no lo conoce. Comienza el profesor desconocido con preguntas personales, luego el profesor del curso hace preguntas en donde trata de que surjan aspectos tratados en clase, para verificar si el alumno los tiene bajo control.

La corrección de un ejercicio que consiste en llenar un espacio o elegir una opción es muy fácil: está bien o está mal. Por su parte, la corrección de textos y de producciones orales espontáneas debe realizarse en distintos niveles y la definición de los mismos depende del enfoque y el énfasis global del curso. Los ítems que hemos tenido en cuenta son los siguientes: (a) adecuación textual y pragmática, (b) ortografía; (c) riqueza expresiva/variedad léxica, (d) problemas morfosintácticos y léxicos, (e) interferencias léxicas y morfosintácticas



Cada prueba es corregida por dos profesores que luego comparan el puntaje adjudicado a cada ítem y realizan el promedio final. A esto se agrega el puntaje obtenido en los ejercicios de desempeño lingüístico para obtener la nota final de la prueba escrita.

En relación a las pruebas orales, cada profesor tiene una grilla en el momento de la entrevista con los siguientes ítems: (a) fluidez, (b) pronunciación, (c) vocabulario, (d) sintaxis.

Estamos ahora en condiciones de discutir nuestro tercer punto, el relacionado con las coincidencias y diferencias entre evaluar lo alcanzado en cursos de nivel intermedio y la certificación de conocimientos adquiridos correspondientes a estos niveles. En cursos con una propuesta comunicativa es necesario evaluar tanto el desempeño lingüístico como el comunicativo. Tradicionalmente, se evaluaba sobre todo en qué medida el aprendiz podía manejar las estructuras lingüísticas que se suponía debía tener bajo control. Con los abordajes comunicativos, el énfasis pasó a estar en la adecuabilidad de las estrategias del aprendiz para lograr determinados fines comunicativos. El desafío que enfrentamos consiste en equilibrar en los cursos y en las instancias de evaluación, el desarrollo y el control de ambos: el desempeño lingüístico y el comunicativo, poniendo el primero al servicio del segundo pero sin olvidarlo. Cuando se trabaja con lusohablantes que aprenden español es muy fácil desarrollar algunos aspectos de la competencia comunicativa, puesto que la intercomprensibilidad se logra rápidamente. El desarrollo del desempeño lingüístico es indispensable en este caso para escapar a la estabilización de una interlengua que habilite la comunicación pero impida el pasaje a la lengua objeto. Si bien este riesgo se corre siempre que se aprende otra lengua, en el caso de dos lenguas tan cercanas como el español y el portugués el riesgo es mucho mayor.

En esta medida, una propuesta de evaluación basada exclusivamente en tareas comunicativas permite obviamente evaluar el desempeño comunicativo y en cierta medida el lingüístico, pero la inclusión de ejercicios da un panorama más adecuado de ambos desempeños y permite evaluar también el funcionamiento de la propuesta.

La certificación de proficiencia en una lengua, al no estar atada a una propuesta específica de enseñanza-aprendizaje, debe pensarse en términos diferentes. La mejor manera de evaluar conocimiento de la lengua, como indicamos antes, es proponer instancias en donde sea necesario usar la lengua. Las estrategias que pueda aplicar el alumno (por ejemplo para lograr un objetivo comunicativo sin usar estructuras que no tiene totalmente bajo control) podrán ser evaluadas positivamente, a diferencia de la evaluación de un curso, en donde la enseñanza o práctica de una determinada estructura tuvo un lugar destacado.



Referências Bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco de Referencia Europeo*, versión en español en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

GABBIANI, Beatriz (2000) Qué y cómo evaluar en un enfoque comunicativo, en B. Gabbiani (org.) *ELSE N° 3, Español para hablantes de portugués*, Universidad de Buenos Aires: 65-76.

SCARAMUCCI, Matilde (1997) Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, en J.C.P. de Almeida Filho (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, Pontes, Campinas: 75-88.

SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro y SCARAMUCCI, Matilde (2004) O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação, en *Letras de Hoje*, 39, n° 3: 345-378.



Construindo um *corpus* de aprendizes de E/LE: a experiência do *español en el Campus*

Benivaldo José de Araújo Júnior (USP/FFLCH)

Carlos Donato Petrolini Junior (USP/FFLCH)

Marilene Aparecida Lemos (USP/FFLCH)

Silvany Chong Reis Don Fai (USP/FFLCH)

Introdução

Nas últimas décadas, graças ao surgimento de programas de computador capazes de analisar grandes massas de dados, tem sido viável e cada vez mais freqüente o uso de *corpora* extensos na análise lingüística. Pensando nisso, o *Español en el Campus*^a deu início, em 2002, à construção de um *corpus* de aprendizes em versão digital, com vistas a fomentar a pesquisa acadêmica no campo da aquisição do espanhol por brasileiros. O trabalho que apresentamos tem como finalidade fazer o relato dessa experiência ainda em andamento, enfatizando a metodologia utilizada, os ajustes feitos ao longo do processo e os resultados obtidos até o momento.

Início

A proposta de criação de um banco de dados para a produção escrita dos alunos do EEC surgiu com as primeiras discussões de um de nossos grupos de pesquisa o de Aquisição, a partir da leitura de textos teóricos sobre seu objeto de estudo. Mais especificamente, formulamos a proposta com base nos comentários de Marta Baralo^b acerca de trabalhos de Graciela Vázquez e Sonsoles Fernández em Análise de Erros, nos quais essas pesquisadoras constituíram *corpora* para analisar a interlíngua de estudantes estrangeiros aprendizes de espanhol.

Na ocasião, o CITRAT^c desenvolvia o COMET (*Corpus* Multilíngüe para Ensino e Tradução), com o objetivo de servir de suporte a pesquisas lingüísticas, principalmente nas áreas de tradução, terminologia e ensino de línguas. Fomos imediatamente convidados a integrá-lo e, à medida que acompanhávamos esse projeto, demos os primeiros passos na construção de nosso banco de dados.

Nosso interesse era coletar e organizar dados longitudinais, de modo que nos propusemos a acompanhar um grupo de informantes do primeiro ao último estágio do EEC. Portanto, a coleta duraria três anos e, simultaneamente, desenvolveríamos um programa para organizar e acessar os dados recolhidos.



Etapas

Para permitir uma melhor visualização do projeto, resumimos abaixo o percurso seguido pelo grupo^d:

Fase 1 (agosto a dezembro de 2002): Leitura e discussão de textos sobre aquisição de línguas estrangeiras, dos quais surge a idéia de criar o banco de dados do EEC. Durante o período, temos também nossa primeira reunião com o COMET.

Fase 2 (março a junho de 2003): Prosseguem a leitura e discussão de textos sobre aquisição de línguas estrangeiras. Ocorre a segunda reunião com o COMET, na qual recebemos instruções sobre o cabeçalho^e e a codificação que devem ter as produções coletadas. Desenvolvemos a metodologia a ser utilizada no banco de dados.

Fase 3 (agosto a dezembro de 2003): Registro dos primeiros informantes do banco de dados. Definição das produções a serem pedidas aos alunos do Básico. Primeira coleta de produções, todas manuscritas.

Fase 4 (março de 2004 a junho de 2005): Definição das produções a serem pedidas para os demais níveis (Intermediário e Avançado). Novos registros de informantes (os últimos foram incluídos em março de 2005). Em agosto de 2004 inicia-se a digitalização das produções manuscritas; também a partir desse período os informantes passam a enviar-nos, via correio eletrônico, seus textos já digitalizados.

Fase 5 (agosto de 2005 a junho de 2006): Desenvolvimento do banco de dados com uso do aplicativo *Access 2002*, da Microsoft: tabelas, consultas e menu de navegação. Em novembro de 2005 há uma apresentação do banco de dados a coordenadores/professores do EEC, pesquisadores/professores da área de Espanhol e alunos do curso de Letras/Espanhol. Em junho de 2006 finaliza-se a coleta e digitalização das últimas produções.

A próxima etapa será a colocação de cabeçalhos nos textos, de modo a poder utilizá-los em programas de análise de dados (como o *WordSmith Tools*). Também está prevista uma versão do *corpus* com etiquetagem morfossintática, assim como a migração de nossos dados para o COMET.

Atualmente, o banco de dados do EEC possui 186 informantes cadastrados, dos quais 50 (27%) são homens e 136 (73%) são mulheres. Desse total, acompanhamos 91 (49%) do primeiro nível (B1) ao último (A2), sendo que apenas 12 (6,4%) chegaram até o A2. Na Tabela 1 dispomos os números referentes à coleta de produções por nível:



TOTAL DE PRODUÇÕES DIGITALIZADAS		
NÍVEL	QUANTIDADE	%
Básico 1 (B1)	545	46,5
Básico 2 (B2)	251	21,4
Intermedio 1 (I1)	147	12,5
Intermedio 2 (I2)	121	10,3
Avanzado 1 (A1)	60	5,1
Avanzado 2 (A2)	48	4,1
	1.172	100

Tabela 1 – Produções

Metodologia

Cadastro dos informantes

A inscrição dos colaboradores foi voluntária, através do preenchimento de uma FICHA DE ACOMPANHAMENTO e de um TERMO DE AUTORIZAÇÃO do uso de suas produções para compor o corpus. A ficha nos dá o perfil do aluno, incluindo dados pessoais (idade, sexo, nível de instrução, profissão) e informações relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras (contato prévio com línguas estrangeiras, onde as estudou, como avalia seu desempenho no processo, suas expectativas e interesses relacionados ao aprendizado do espanhol, imagem que tem dessa língua). Cada informante recebe um código alfanumérico ao inscrever-se, de modo a manter-se em sigilo sua identidade e ser possível a identificação posterior de suas produções.

Atividades propostas

Foram elaboradas em função do programa de cada estágio (principalmente aqueles iniciais), porém buscando vinculá-las a distintos gêneros do discurso. No caso do Básico I, por exemplo, considerando o vocabulário restrito e as poucas estruturas que o aprendiz conhece, trabalhamos com gêneros mais simples, mais descritivos, como os anúncios pessoais. À medida que o aprendiz avança, outros gêneros são incorporados: carta informal, diário de viagem, anúncios publicitários, notícia de jornal, entrevista, crônica, carta formal, etc.

Coleta das produções

Foi feita durante o semestre letivo. Os professores coletavam os textos em sala e nos encaminhavam, a fim de que pudéssemos digitá-los (se fosse o caso) e cadastrá-los.



No início de cada semestre enviávamos a todos os docentes a lista completa de informantes, de forma que pudessem identificar quais estavam em seus grupos e, assim, proceder à coleta. Por semestre, do Básico 1 ao Intermediário 1, recolhiam-se 4 produções (2 redações feitas em casa e 2 provas escritas); no caso dos níveis posteriores, coletava-se uma redação a mais. A quantidade de produções por semestre foi definida em função das possibilidades de nosso grupo: levando-se em conta fatores como a rotatividade dos membros e o volume de trabalho demandado pela digitação e cadastro de textos, julgamos que 5 produções era o número adequado aos recursos de que dispúnhamos.

Cadastro e organização das produções

Têm de ser digitalizadas em formato .txt^f, de modo a poder ser processadas convenientemente por programas de análise de dados (como o *WordSmith Tools*). O código das produções segue o padrão proposto pelo COMET e é alfanumérico, com 8 dígitos (limitação do DOS): o primeiro indica a procedência do aluno (a língua que estuda e se o faz na graduação ou em curso extracurricular – ver Tabela 2); o segundo, o ano e semestre da produção (ver Tabela 3); o terceiro, o estágio em que se encontra (ver Tabela 4); os quatro seguintes, o número do informante (que é fixo e depende da seqüência de cadastro: caso o informante abandone temporariamente o curso, quando voltar manterá o mesmo número); e o último, o número da produção (pode ir de 1 a 5, em nosso caso).

	<i>Campus</i>	<i>A</i>	<i>Letra</i>	<i>Ano</i>	<i>Semestre</i>	<i>Nº</i>	<i>Curso</i>	<i>Nível</i>
ALEMÃO	<i>Graduação</i>	<i>L</i>	<i>A</i>	<i>2003</i>		<i>1</i>		<i>Básico</i>
	<i>Campus</i>	<i>E</i>	<i>B</i>	<i>2004</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>Básico</i>
ESPAÑHOL	<i>Graduação</i>	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>2004</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Intermediário</i>
	<i>Campus</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>2005</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>Intermediário</i>
FRANCÊS	<i>Graduação</i>	<i>R</i>	<i>E</i>	<i>2005</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>Avançado</i>
	<i>Campus</i>	<i>I</i>	<i>F</i>	<i>2005</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>Avançado</i>
INGLÊS	<i>Graduação</i>	<i>N</i>						
	<i>Campus</i>	<i>T</i>						
ITALIANO	<i>Graduação</i>	<i>O</i>						

Tabela 2

Por exemplo, a quarta produção de um aluno do EEC, de código 95, cursando o Básico 2 no segundo semestre de 2004, seria codificada como EC200954.txt.

Para completar o cadastro, falta-nos incluir os cabeçalhos das produções (ver nota 5), que, além de trazer informações importantes sobre o informante e suas condições de produção, possibilitam o uso mais eficiente desses textos por programas de análise (como o *Wordsmith Tools*).

Número de informantes

A quantidade de informantes é controlada através de uma lista com os nomes e números de todos os inscritos. Em 2003, cadastramos praticamente todos os alunos do Básico 1. Em 2004, reduzimos a 5 o número de voluntários por cada grupo desse nível. Finalmente, devido a limitações de pessoal e recursos, interrompemos em 2005 o cadastramento de novos informantes para dedicar-nos apenas aos já existentes. Entretanto, nada impede que o processo seja retomado posteriormente.

Balanço

Embora nosso projeto ainda esteja em andamento, julgamos os resultados até aqui satisfatórios e dentro de nossas expectativas. Poderíamos ter feito melhor? Sem dúvida. Daí as recomendações a seguir, acerca de aspectos que, em nosso entender, mereceriam alguns ajustes.

1. Em um projeto de banco de dados, o ideal é trabalhar com um programa específico que armazene e organize os textos e que ainda forneça ao usuário ferramentas de pesquisa e análise de dados. Na impossibilidade de desenvolver um (nosso caso), recomendamos um aplicativo já existente, que pode ser o *Access* ou similares. É importante ocupar-se da arquitetura do banco de dados desde o princípio do projeto, realizando testes com uma série de usuários do grupo envolvido e de fora dele desde as primeiras coletas; com base no julgamento desses usuários, pode-se ir aperfeiçoando o modelo paulatinamente. Deixamos essa fase para o final, o que nos custará mais tempo se quisermos implementar as alterações sugeridas.

2. É fundamental ter boas fichas de acompanhamento para os informantes. Alguns dados são permanentes, porém outros devem ser atualizados periodicamente (o que não fizemos), sobretudo os referentes ao contato do informante com línguas estrangeiras que pode evoluir após o cadastro inicial ou às imagens que este tem da língua que está estudando que inevitavelmente vão sofrer câmbios ao longo do processo. Se atualizadas, essas informações serão de grande valia para os pesquisadores que tencionem investigar os efeitos da subjetividade na aprendizagem de uma língua estrangeira.

3. As autorizações de uso devem ser digitais e aparecer no cabeçalho de cada produção, pois oferecem mais vantagens que aquelas em papel (nossa escolha): o fato de já estar incorporadas ao arquivo elimina a necessidade de



manusear grandes volumes físicos (fichários) e minimiza o risco de extravio.

4. Não se trata de coletar unicamente os textos dos informantes. As informações sobre suas condições de produção também são significativas em uma posterior seleção e análise: se foram feitos em casa ou na sala de aula; se individualmente ou em grupo; se houve uso de materiais didáticos, de referência ou da internet; se houve consulta a pessoas fora do contexto formal de aprendizagem.

5. Poderíamos sintetizar o que foi dito nos itens anteriores em uma palavra: cabeçalho. Um bom cabeçalho reúne dados significativos do informante (pessoais e de sua relação com a(s) línguas estrangeira(s)) e da produção (condições, gênero, etc.) e, por isso mesmo, constitui uma excelente ferramenta de pesquisa que pode ser utilizada em programas de análise de *corpora*.

6. A coleta de produções deve priorizar o meio digital, pela rapidez e economia de tempo que proporciona. Fizemos nossa primeira coleta em papel e logo percebemos o quão equivocada foi essa decisão: além da escassez de pessoal para digitalizar os textos manuscritos, havia sempre o risco de interferência na produção original fosse pela correção na ortografia ou na sintaxe, fosse pela repetição ou supressão de partes do texto. Quando optamos inicialmente pelo papel, pensávamos especialmente na parcela considerável de alunos de terceira idade com que contávamos em nossos cursos, muitos dos quais não tinham acesso ao computador. Hoje em dia, o uso da informática e da internet ganha força entre os estudantes desse segmento; portanto, pedir-lhes que produzam seus textos digitalmente e que os façam chegar até nós por correio eletrônico deixou de ser um obstáculo.

Finalmente, frisamos que foi a vivência do projeto em suas fases cruciais que nos deu condições de fazer um balanço e chegar a essas orientações. Embora modestas, foram a maneira que encontramos de compartilhar nosso percurso com aqueles que porventura enveredem por um caminho semelhante.

Notas

- a *Curso extracurricular de E/LE oferecido pela Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da FFLCH/USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e mantido por seu Serviço de Cultura e Extensão. Além de dar aulas, os professores desse projeto também integram grupos de pesquisa relacionados com o ensino de espanhol. Doravante nos referiremos ao curso como EEC.*
- b *A referência completa é: BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco, 1999, pp. 37-44.*
- c *CITRAT: Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia, da FFLCH/USP.*
- d *Aproveitamos para citar os nomes de todos os participantes, em ordem alfabética (os números*



entre parêntesis correspondem às fases em que integraram o projeto): Açucena Rabadan(4), Ana Carla de Almeida(2), Benivaldo Araújo(1/2/3/4/5), Carlos D. Petrolini(4/5), Célia Flores(1), Cláudia Pacheco(1/2/3), Dilton Serra(2/3), Egyswanda de Lima(1), Greice Nóbrega(2/3/4), Hélade S. Santos(4), Helenice Serikaku(1), João Hidalgo(2/3), Josefa Buendía(4), Luzimeire Lima(4), Marcos Maurício Alves (2/3), Marilene Lemos(4/5), Mila Costa(1/2/3), Nuria Carbó(2), Renata Barros(1), Rosimeire Camargo(2), Sandra Martin(1), Silvany C. Fai(4/5) e Solange Munhoz(1). Nossos agradecimentos também à coordenação e aos colegas do EEC pelo apoio recebido durante a execução do projeto.

- e Os cabeçalhos são uma parte de cada arquivo do corpus e contêm informações sobre o texto (condições de produção, gênero, etc.) e/ou sobre o informante (código, faixa etária, nível de escolaridade, estágio de aprendizagem da língua estrangeira no qual se encontra, etc.).
- f É preciso explicar que esse formato é de texto puro, sem elementos de formatação (negritos, itálicos, variações de cor) que fazem parte de editores como o Word; por exemplo. O formato .txt, além de ocupar menos memória, não necessita que se perca tempo “limpando” caracteres indesejáveis quando submetemos os arquivos a um programa de análise de dados.



La formación del profesor de Español para Fines Específicos

Danielle Toledo Pereira (PUC/SP – APE)

Introducción

Esta investigación tiene como principal objetivo mostrar qué sabe el alumno del curso de Letras cuando va a actuar como profesor de español en empresas.

El estudio está en su inicio y se justifica por varias situaciones vividas ante el nuevo mercado: las empresas cada vez más requieren profesores de idiomas; algunos alumnos que dan clases en empresas expresan frecuentemente su dificultad porque sienten que falta algo que no saben exactamente qué es; como participante de una consultoría en empresas que quieren saber el nivel de sus empleados, he observado que muchos saben lo general del idioma, pero presentan muchas dudas al realizar tareas de trabajo en lengua española; algo común es que se inicie un curso de idiomas dentro de la empresa sin que se haya hablado sobre los temas que les interesa al profesional o sobre su real necesidad de aprender la lengua extranjera.

Hasta el momento, la investigación cuenta con un cuestionario respondido por alumnos de Letras (Portugués-Español) de dos facultades en São Paulo y por la teoría sobre ESP (*English for Specific Purposes*). Como la enseñanza del inglés es mucho más difundida y, talvez, más antigua en Brasil, los trabajos encontrados ponen foco en ese idioma. Sin embargo, ninguno presenta el problema desde el punto de vista de los profesores o su formación, sino de sus alumnos.

La primera parte, Base Teórica, está compuesta por las principales ideas sobre la enseñanza de un idioma para fines específicos, así como su historia y desarrollo. La segunda, Metodología, explica quiénes son los participantes de la investigación. La tercera, Análisis, presenta qué piensan los participantes sobre las clases en empresas y qué saben del *Español para Fines Específicos*. Finalmente, se presentarán algunas Conclusiones y la Bibliografía.

Base Teórica

Orígenes y desarrollo del ESP (*English for Specific Purposes*)

Cuando se trata de la enseñanza de un idioma en empresas, se piensa en el ESP. No se sabe exactamente la fecha de su inicio, pero se sabe por qué empezó.

Según Hutchinson & Waters (1986), la primera razón para la existencia del ESP es que, al final de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, hubo una



gran expansión de la ciencia, tecnología y economía, lo que creó un mundo unificado y dominado por la tecnología y el comercio. Eso exigía una lengua internacional y, como Estados Unidos tenía el poder económico, el inglés podía cumplir bien ese papel. Por cuestiones de necesidad y tiempo, se crearon cursos de inglés con “objetivos claramente definidos” (Hutchinson & Waters, 1986, p. 7)^a.

La segunda razón fueron las nuevas ideas sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Se pasó de la importancia del estudio de reglas y gramática a la importancia del estudio del uso real de la lengua en la comunicación. Se notó que había diferencias entre los variados contextos, lo que hacía posible determinar las características de cada situación y utilizarlas en la preparación de cursos de lengua extranjera. El principio del ESP era: “Dime para qué necesitas inglés y te diré qué inglés necesitas” (Hutchinson & Waters, 1986, p. 8). La necesidad del aprendiz sería identificada a través del análisis de las características de su área de trabajo o estudio.

La tercera está en el desarrollo de la psicología educacional, cuya idea principal era que el foco del aprendizaje estaba en el aprendiz y en sus actitudes al aprender. Hay que considerar sus necesidades e intereses, conseguidos con los textos del área de actuación del alumno.

Para Hutchinson & Waters (1986), hubo cinco fases de desarrollo en el ESP: 1^a: el lenguaje es diferente en cada área y, por lo tanto, los materiales lingüísticos (*syllabus*) son diferentes; 2^a: el foco está en el discurso, no en las oraciones; 3^a: hay que hacer un análisis de la situación de uso de la lengua. El análisis de necesidades lleva en cuenta qué los alumnos necesitan (*needs*), sus dificultades (*lacks*) y qué quieren aprender (*wants*); 4^a: se considera el desarrollo de habilidades y estrategias usadas en el aprendizaje; 5^a: el abordaje se centra en el aprendizaje.

El desarrollo del ESP en Brasil

A finales de los años 70, hubo la necesidad de un centro equipado que ayudara en la organización e implementación de los cursos de ESP en las universidades brasileñas por el interés que el tema despertaba en varios profesores de inglés en las universidades y porque los profesores eran llamados para desarrollar cursos de inglés para otras facultades. La profesora Maria Antonieta Celani (PUC-SP) vio la necesidad de desarrollar un proyecto nacional de ESP, lo que hizo con tres profesores británicos: John Holmes, Anthony Deyes y Mike Scott. Visitaban universidades y ayudaban a los profesores en oficinas. El proyecto no hizo ningún libro, ya que eso sería incoherente con su filosofía: el profesor debería producir su propio material (Celani, M.A.A., Holmes, J., Ramos, R.C.G. & Scott, M.,



1988). A partir de ahí, muchos trabajos han sido realizados.

Análisis de Necesidad

Algo fundamental cuando se hace un curso de lengua para fines específicos es el análisis de necesidad del público que va a aprender el idioma. Al planear el curso, el profesor tiene que hacerlo para establecer los objetivos y contenidos que va a trabajar. Aquí se investigan las situaciones en las cuales el alumno usará la lengua, así como la forma como aprende. Es necesario saber quién es el alumno, por qué hace el curso, su conocimiento anterior, cómo y dónde aprende, de qué recursos dispone, cuáles son sus expectativas, intereses, preferencias, motivaciones y actitudes ante la lengua (Brindley, 1984; Hutchinson & Waters, 1987; Sprenger, 1997).

Otro punto esencial y mencionado por Dudley-Evans e St John (1998:121-128) es que el análisis de necesidad es un procedimiento continuo que debe ser realizado en varios momentos del curso, ya que otras necesidades pueden surgir y el curso, entonces, tendrá que ser adaptado. No hay una única forma de hacer el análisis, sino varias: encuestas, entrevistas, conversas, testes, observaciones, etc.

Metodología

Esta primera parte de la investigación está compuesta por 33 informantes, alumnos del curso de Letras en dos instituciones diferentes y con distintos niveles de lengua, que van desde el básico hasta el avanzado. En la Institución A (IA), participaron 19 alumnos. En la B (IB), 14 alumnos. Respondieron a una encuesta de 11 cuestiones (p. 8). Enseguida, se hizo la tabulación de los resultados.

Las preguntas de 1 a 4 sirvieron para saber el nivel de los alumnos y si ya actúan como profesores. Las preguntas de 5 a 8 y 10 ayudaron a saber el entendimiento del alumno cuanto a las características del *español para fines específicos*. La pregunta 09, si sabe las diferencias entre *español general* y *para fines específicos*. La 11 quiere saber si tiene idea de lo que es *análisis de necesidad*. Cabe decir que la pregunta 4, aunque solicita que solamente los que no trabajan como profesores la respondan, fue respondida por los que quieren ser profesores en el futuro y por los que ya lo son.

Los resultados serán expresados de manera general y, cuando relevante, se mencionarán características de cada institución.

Análisis

De los 33 alumnos, 09 son profesores de español (27%). El número no es tan bajo si se considera que 15 están en el primer año del curso. 04 dan clases en la "Escola da Familia", 02 en escuelas de enseñanza primaria /



secundaria, 01 en escuela de idiomas, 01 en empresas y 01 en casa.

Con relación a la pregunta 04, en qué tipo de institución quieren trabajar, 20 respondieron que en escuelas de enseñanza primaria / secundaria, 13 en escuelas de idiomas, 09 con clases particulares en empresas, 07 con clases particulares en casa y 02 en otros locales, (proyectos sociales, ONGs). Eso refuerza lo que ya han dicho algunos colegas: gran parte de los alumnos quiere trabajar en escuelas de enseñanza primaria / secundaria, principalmente en escuelas públicas, por la estabilidad.

Las preguntas de 5 a 8 se dirigen a las clases particulares en empresas y tienen dos posibilidades de respuesta: sí y no. El alumno las respondía de acuerdo con lo que sabía o imaginaba. La 5 quiere saber si el trabajo del profesor particular en empresas se asemeja al del profesor en una escuela. 02 respondieron que sí, 28, no, 01, ni idea, 01, más o menos, y 01 no la respondió. La 6, sobre si el profesor particular necesita formación superior, 22 dijeron que sí, 09 que no, 01, ni idea, y 01 no la respondió. Considerando que es un curso de Letras, claro está que la mayoría defiende que sólo los profesores graduandos o graduados pueden actuar. Los que respondieron que *no* pueden tener en mente lo que ya han visto en empresas, varios nativos sin formación actuando. La pregunta 7 (si el material utilizado por el profesor particular y en escuelas es el mismo) tuvo como respuestas sí, 07 alumnos, no, 22, ni idea, 03, sin respuesta, 01. La 8, si se aprende sobre el trabajo del profesor particular en la facultad, las respuestas fueron: sí - 10, no - 20, ni idea - 01, no respondieron - 02.

La pregunta 9 (¿Cuál es la diferencia entre el *español general* y el *español para fines específicos*?) fue respondida satisfactoriamente por 06 alumnos, que dijeron que el español general se refiere a la lengua en el día-a-día y el para fines específicos, a alguna especialidad. Los otros respondieron que no lo saben o que no saben cómo explicarlo, lo que ha sido considerado, aquí, sinónimo de no saber.

Algo interesante pasó en la pregunta 10. Tenían que marcar lo que consideran importante en la enseñanza de *español para fines específicos*. Para 16, el vocabulario es más importante, después, las reglas gramaticales, los diferentes tipos de textos, textos del propio alumno, el español general y otros, como cultura y tradiciones. En los estudios de hoy, el texto parece tener mucho más valor que el vocabulario o las frases sueltas, pero muchos alumnos todavía creen que para aprender, lo principal es saber el vocabulario y las reglas gramaticales. Hubo diferencia entre las dos instituciones. En la IA, los tres primeros vienen juntos, o sea, son importantes. En la IB, lo más importan-



te es el vocabulario, seguido de las reglas y los textos.

La última pregunta, ¿Qué es análisis de necesidad?, fue correctamente respondida por 02 alumnos. Los otros 31 no la respondieron o tienen una idea muy superficial de lo que es análisis de necesidad.

Conclusiones

En este primer momento de la investigación, se puede decir, de forma general, que los alumnos no saben qué es *español general* y *español para fines específicos*.

Independientemente de la justificativa, lo que me parece es que esa diferenciación ya puede empezar a ser introducida desde el inicio de las clases, lo que ayudaría a visualizar mejor uno de los campos de su futuro trabajo, bien como tener base sobre cómo empezar su trabajo en una empresa o con alumnos particulares. Además, como están en el contexto universitario, deben de haber visto alguna vez la cuestión de la lengua "Instrumental", presente en la gran mayoría de los cursos. Lo más seguro es que no sepan a qué se refiere eso.

Los alumnos que saben la diferencia entre los dos tipos de enseñanza ya actúan como profesores y una alumna está finalizando sus estudios en el área de Turismo. Dijo ya haber tenido clases de *Inglés para Turismo*. Pero de esos 06 alumnos, solamente 02 conocen la práctica inicial en la enseñanza de lengua para fines específicos: el análisis de necesidad.

Mi propuesta es que se empiece a hablar de ese tipo de trabajo del profesor a los alumnos de Letras para facilitarles el inicio en la vida profesional. Además, se puede pensar en cursos para enseñarles cómo hacer análisis de necesidad, desde el momento de preparación de los cuestionarios hasta la selección y confección de los materiales para satisfacer las necesidades de sus alumnos particulares.

Referências Bibliográficas

BRINDLEY, G. 1984. 1989. *The role of needs analysis in adult ESL programme design*. In: R.K. Johnson (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.65-70.

CELANI, M.A.A., HOLMES, J., RAMOS, R.C.G. & SCOTT, M. *The Brazilian ESP Project – an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.

DUDLEY - EVANS, T & St JOHN, M.J *Developments in English for Specific Purposes : a multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP, 1998.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: CUP, 1986.



SPRENGER, T.M. *Inglês para viagens e turismo: repensando um plano de curso e materiais didáticos*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1997.

Anexo

Estimado alumno,

Las preguntas abajo forman parte del *corpora* para una investigación sobre la formación del profesor de *español para fines específicos*. Se utilizarán los datos solamente como parte del trabajo desarrollado y presentado en el 4º Congreso de Hispanistas (3 a 6 de septiembre de 2006, RJ).

Gracias por la participación,
Profesora Danielle Toledo Pereira

1. Período (semestre / año) del curso:

2. ¿Trabajas como profesor de español?

sí no

3. Si trabajas como profesor, marca en qué tipo de institución.

escuela de enseñanza primaria / secundaria

escuela de idiomas

clases particulares (empresa)

clases particulares (en casa)

otros _____

4. Si no trabajas como profesor, pero lo quieres hacer futuramente, indica en qué tipo de institución pretendes trabajar.

escuela de enseñanza primaria / secundaria

escuela de idiomas

clases particulares (empresa)

clases particulares (en casa)

otros _____

Para las preguntas abajo, considera el profesor de idiomas en *clases particulares en empresas*.

5. El trabajo del profesor particular en empresas se asemeja al del profesor en una escuela.

sí no



6. El profesor particular necesita formación superior.

() sí () no

7. El material del profesor particular es el mismo que el de una escuela de idiomas.

() sí () no

8. En la facultad, se aprende un poco sobre el trabajo del profesor particular.

() sí () no

9. ¿Cuál es la diferencia entre el *español general* y el *español para fines específicos*?

10. Marca de 1 a 6 lo que es más importante enseñar en las clases de *español para fines específicos*:

() vocabulario específico del área del alumno

() reglas gramaticales

() diferentes tipos de textos

() textos traídos / sugeridos por los alumnos / profesionales

() lo general, como en un curso de idiomas

() otros _____

11. ¿Qué es *análisis de necesidad*?

Notas

a Las traducciones del inglés son de la autora del artículo.

La música: un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera

Delia Hilda Ortiz (Casa de Cultura Latinoamericana - Ufal)

Introducción

El objetivo de este trabajo es hacer reflexionar sobre la importancia y los beneficios que la música puede traer para la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera, E/LE.

En los últimos tiempos el interés por el desenvolvimiento cognitivo-musical ha crecido sustancialmente. Recientes descubrimientos de la neurociencia, psicobiología, psicología del desenvolvimiento, educación y psicología de la música vienen fomentando un interés creciente sobre el desenvolvimiento cognitivo-musical del ser humano.

La música ocurre y nos afecta todo el tiempo. Los sonidos y los ritmos nos aceleran o nos tranquilizan, nos dan impulsos o nos detiene en fin, interfieren constantemente en nuestra expresión.

Y es en esta área específica de la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera que centraremos la posición de las canciones y la música como recurso didáctico para la enseñanza específica del español como lengua extranjera E/LE que se han ido desarrollando en los últimos años y aprovechándolas para la práctica de la comprensión auditiva.

Con este trabajo se pretende reivindicar el trabajo con música y canciones que generalmente queda relegada a un segundo plano y muchas veces olvidada. Pues vemos este recurso como un camino viable para convertir las actividades con soporte musical, no sólo en un vehículo para la adquisición de contenidos socioculturales de los países de habla hispana sino también como un material valiosísimo para la explotación, desarrollo y práctica de las destrezas lingüísticas y para el aprendizaje del léxico y la gramática, sin contar que son propuestas interesantes y valiosas que suelen apoyarse en el componente lúdico y afectivo inherente a la música.

Este estudio se ha completado con 2 propuestas de actividades concretas para nuestras clases de español, especificando de antemano, qué trabajar y cómo trabajar con las canciones.

Música y lenguaje

El área de Broca, que se encuentra en el lado izquierdo del cerebro, es responsable por el lenguaje verbal y por procesar la sintaxis de la música.

Diversos estudios de la neurociencia sostienen el argumento de que la música y el lenguaje son dos formas de comunicación humana a través



de los sonidos que poseen tanto diferencias como semejanzas de procesamiento y de localización espacial en el cerebro. Desde el punto de vista de la psicología del desenvolvimiento, la música y el lenguaje están muy próximos lo que sugiere que hay una posible relación entre el aprendizaje musical y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La música en el aula de E/LE. ¿Por qué la música y las canciones son materiales adecuados para el aprendizaje de lengua?

En el campo de la psicología evolutiva y cognitiva y de la adquisición de segundas lenguas se han hecho varias observaciones, dichas observaciones permitieron destacar la contribución positiva de la música en la adquisición y desarrollo de la lengua. Se ha observado también que las canciones se retienen con mayor facilidad y actúan directamente sobre la memoria, sobre todo las canciones que tienen rima y que son pegadizas. Murphey relaciona este fenómeno con otros mecanismos que actúan en el desarrollo de la lengua:

Cantar canciones recuerda lo que Piaget llamaba lenguaje egocéntrico, en el cual los niños hablan sin preocuparse mucho por su interlocutor. Ellos sencillamente disfrutan oyéndose repetir a sí mismos. Pudiera ser que la necesidad de un lenguaje egocéntrico nunca nos abandone y sea satisfecha en parte a través de las canciones. Krashen ha sugerido que esta repetición involuntaria puede ser una manifestación del mecanismo de adquisición de la lengua (LAD) de Chomsky. Parece que nuestro cerebro tiene una tendencia natural a repetir lo que oímos en nuestro medio, con el fin de darle sentido. Las canciones podrían perfectamente activar el mecanismo de repetición del LAD. Y parece que así lo hacen en los niños, quienes aprenden las canciones casi sin esfuerzo (Murphey, 1992: 7 apud Manuela Gil Toresano, Carabela, 2001:40)

Al hablar de este mecanismo mental e innato de la ejercitación y memorización de la lengua se pretende sacar provecho a través de la apropiación de las canciones que hablan del propio mundo y se conectan con el plano afectivo, desarrollando la capacidad de actuar sobre las emociones. Dicha carga afectiva como ya se dijo anteriormente convierte a las canciones en un material altamente motivador y significativo para ser explotado en la clase de lengua.

Las canciones y la música son un estímulo ideal para situaciones de comunicación auténtica, como también para conocer la cultura de la comunidad lingüística, ya que las canciones denotan a través de sus letras



una valiosísima información sociocultural.

El hecho de usar las canciones y la música dentro de la clase de lengua lleva al alumno a descubrir y aprender la lengua y la cultura, como también constituir la propia base para obtener una comunicación auténtica. Todo esto adquirido mediante una actividad lúdica y creativa.

Diseño de actividades

Las diferentes actividades o situaciones de comunicación que se pueden ejecutar con la música nos proporciona la oportunidad de trabajar todas las destrezas lingüísticas de forma integrada, desarrollando en especial la habilidad de la comprensión auditiva ya que se trata de un estímulo auditivo. También se confirma que pueden ser utilizadas con éxito para el enriquecimiento del léxico, la práctica de la fonética y la pronunciación y la adquisición de información cultural y sociocultural.

Por un lado, Madrid, Muros y Fernández (1990, p.336 apud Ruiz, Rosario) agrupa en cuatro apartados los diferentes aspectos que se pueden trabajar con canciones.

1. Análisis lingüístico: abarca los ejercicios de vocabulario, gramaticales y de pronunciación.
2. Desarrollo de las destrezas comunicativas
3. Análisis y comentario de los rasgos estilísticos: figuras literarias, fenómenos fonéticos, cambios semánticos, etc.
4. Comentario sociocultural: abarcando la geografía, la historia, la comida, la conquista amorosa etc.

Por otro lado Murphey, en *Music & Song* apud Rosario Rios, 1992 p. 22, clasifica las actividades en seis categorías generales:

- 1) Actividades dirigidas a motivar e involucrar al estudiante;
- 2) Actividades que sólo utilizan música instrumental;
- 3) Actividades relacionadas con los artistas y el mundo de la música;
- 4) Actividades con canciones (el punto de partida es la letra de la canción);
- 5) Actividades con vídeo-clips que exigen la participación del estudiante;
- 6) Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los más pequeños.

Actividad 1

1. Nivel: Básico I y Básico II
2. Objetivo: Reconocer palabras, relacionar figuras y reconstruir el texto ordenándolo,
3. Canción: "Acuarela" (Mauricio O. Fabricio, Toquinho, G. Morra, V. de



Moraes. Adaptación al Español: J. Ballesteros)

“ACUARELA”

*Y el futuro es una nave, que por el tiempo volará.
a Saturno, después de Marte, nadie sabe adónde llegará.
Si lo ves venir, si te trae amores, no te los roben sin apurar.
Aprovecha los mejores que después no volverán.*

*Desde tierra lo saludan con la mano,
se va alejando, no sé dónde va, no sé adónde va.
Sobre un trago de día, he cruzando un paisaje de ensueño
en un tren que me lleva de nuevo a ser muy pequeño.*

*De una América a otra tan sólo es cuestión de un segundo.
Basta uno desearlo y podrá recorrer todo el mundo.
Un muchacho que trepa, que trepa a lo alto de un muro,
si se siente seguro, verá su futuro con claridad.*

*Bajo el agua veo peces de colores,
van donde quieren, no los mandas tú.
Por el cielo va cruzando, por el cielo, color azul,
un avión que vuela alto, diez mil metros de altitud.*

*Esa hierba tan verde se ve como un manto lejano
que no puede escapar, que se puede alcanzar sólo con volar.
Siete mares he surcado, siete mares, color azul.
Yo soy nave, voy navegando y mi vela eres tú.*

*La esperanza jamás se pierde.
Los malos tiempos pasarán.
Piensa que el futuro es una acuarela
y tu vida un lienzo de colorear, de colorear.
En los mapas del cielo el sol siempre es amarillo
Tú lo pintarás...*

*En los mapas del cielo el sol siempre es amarillo
y la lluvia o las nubes no pueden velar tanto brillo,
ni los árboles nunca podrán ocultar el camino
de su luz hacia el bosque profundo de nuestro destino.*

4. Destrezas: comprensión lectora y auditiva.

5. Materiales: fotocopias y CD de la canción.



6. Desarrollo:

- a) Los alumnos escuchan toda la canción sin ver el texto y luego escriben las palabras que recuerdan después de la audición.
- b) Se trabaja el vocabulario de los colores. ¿De qué color pintarías algunos aspectos de tu vida? Amistad, Trabajo, Amor, Éxito, Futuro.
- c) Se entrega la letra de la música y luego se les pide que relacionen cada estrofa con las figuras que están a la derecha.
- d) Se escucha la canción y los alumnos numerarán las estrofas ordenándolas. Luego los alumnos cantan la canción acompañando la grabación.

Actividad 2

- 1. Nivel: Avanzado / Superior
- 2. Objetivo: Reconocer las expresiones idiomáticas y proyectar los propios puntos de vista, experiencias y sentimientos.
- 3. Canción: "Tortura" . (Alejandro Sanz y Shakira). Esta canción fue solicitada por los alumnos para ser escuchada en clase.
- 4. Destrezas: Las cuatro destrezas
- 5. Materiales: video-clips, fotocopias y un CD de la canción.
- 6. Desarrollo:
 - a) Los alumnos ven el vídeo-clips de la música y enseguida discuten sobre el contenido y el tema de la música e intentan escribir palabras, frases y expresiones idiomáticas que hayan escuchado.
 - b) Se entrega la letra de la música a los alumnos, se les pide que subrayen todas las expresiones idiomáticas encontradas y que busquen su equivalente en portugués:
 - "A otro perro con ese hueso", "Pedir que el invierno perdone a un rosal", "Pedir a los olmos que entreguen peras", "Pedirle lo eterno a un simple mortal", "Andar arrojando a los cerdos miles de perlas"*
 - c) Los alumnos cantan acompañando la grabación y la letra y luego escriben proyectando su punto de vista sobre el contenido y tema de la música.

"TORTURA"

*Alejandro Sanz: Ay payita mía.
 Guárdate la poesía. Guárdate la alegría pa'ti
 Shakira: No pido que todos los días sean de sol
 No pido que todos los viernes sean de fiesta
 Tampoco te pido que vuelvas rogando perdón
 Si lloras con los ojos secos y hablando de ella
 Shakira: Ay amor me duele tanto
 Alejandro Sanz: Me duele tanto
 Shakira: Que te fueras sin decir a donde*



Ay amor, fue una tortura perderte
 Coro: Alejandro Sanz: Yo se que no he sido
 un santo pero lo puedo arreglar amor
 Shakira: No solo de pan vive el hombre
 Y no de excusas vivo yo.
 Alejandro Sanz: Solo de errores se aprende
 Y hoy se que es tuyo mi corazón
 Shakira: Mejor te guardas todo eso.
A otro perro con ese hueso. Y nos decimos adiós
 Shakira:
No puedo pedir que el invierno perdone a un rosa!
No puedo pedir a los olmos que entreguen peras
No puedo pedirle lo eterno a un simple mortal
Y andar arrojando a los cerdos miles de perlas
 Alejandro Sanz: Ay amor me duele tanto.
 Me duele tanto. Que no creas más en mis promesas

Shakira: Ay amor
 Alejandro Sanz: Es una tortura
 Shakira: Perderte
 Coro: Alejandro Sanz: Yo se que no he sido
 un santo. Pero lo puedo arreglar amor
 Shakira: No solo de pan vive el hombre
 Y no de excusas vivo yo.
 Alejandro Sanz: Solo de errores se aprende
 Y hoy se que es tuyo mi corazón
 Shakira: Mejor te guardas todo eso
 A otro perro con ese hueso.
 Y nos decimos adiós
 Alejandro Sanz: No te bajes, no te bajes
 Oye negrita mira, no te rajes
 De lunes a viernes tienes mi amor
 Déjame el sábado a mi que es mejor
 Oye mi negra no me castigues más
 Porque allá afuera sin ti no tengo paz
 Yo solo soy un hombre arrepentido
 Soy como el ave que vuelve a su nido
 Coro: Alejandro Sanz: Yo se que no he sido
 un santo. Y es que no estoy hecho de cartón
 Shakira: No solo de pan vive el hombre
 Y no de excusas vivo yo.
 Alejandro Sanz: Solo de errores se aprende
 Y hoy se que es tuyo mi corazón
 Shakira: Ay ay ay, Ay ay ay,
 Ay, todo lo que he hecho por ti
 Fue una tortura perderte
 Me duele tanto que sea así.
 Sigue llorando perdón
 Yo... yo no voy a llorar hoy por ti



Conclusión

Resumiendo, no faltan motivos que justifiquen la introducción del elemento musical en el aula de E/LE. Las músicas y las canciones, además de activar los mecanismos de memorización, ser un recurso efectivo y motivador, ser una manifestación artística y cultural, ser un material auténtico, se conectan con nuestro plano afectivo y actúa sobre nuestras emociones. Motivo por el cual es un material de valiosísimo valor que no se debe dejar de lado en la clase de lengua. Profesor, use y abuse de la música y permita a sus alumnos asimilar nuevas experiencias a través de la música evocando el pasado, viendo el presente y proyectando el futuro.

Referências Bibliográficas

- BRANCO, Rodrigues; GONZALES, Rita Francis. A relação com o paciente: teoria, ensino e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G., Enseñar lengua, Barcelona, Graó, 1994. Centro Virtual Cervantes, Disponible en: cvc.cervantes.es
- GREGORI, Maria Lucia, Música e yoga transformando sua vida. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LACERDA LIDIANE SILVA, Musicalização: um importante recurso no processo ensino aprendizagem da educação infantil, Maceió, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso- Curso de Psicologia. Centro de Estudos Superiores de Maceió.
- LAURITZEN, Jefferey. Como la Música es percibida en el Cerebro Humano. Disponible en: http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/como_musica.htm. Acceso el 08 abril, 2006.
- MURPHEY, T., Music and Song, Londres, Oxford University Press, 1992.
- NOGUEIRA, Monique. La música y el desenvolvimiento del niño. *Revista da UFG, n° 2, 2004* Disponible en: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html.
- RUIZ, Rosario. La canción como contenido cultural en clase de ELE. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/ruizhtml>. Acceso 02 agosto 2006.
- SCHALLER Katrin, O Poder da Música. *Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Duetto, ano XIII, n.149, junho 2005, p. 52-77.
- SÁNCHEZ L., AQUILINO S., ISABEL S., CONCHA M., (consejo de redacción), *Carabela 49*. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE, Sociedad general española de librería, S.A., 2001, p.39-54.



A produção escrita e o despertar da consciência lingüística em aprendizes de espanhol como língua estrangeira

Erick de Aquino Santana (Pueri Domus Escola Experimental – Universidade de São Paulo)

Introdução

No âmbito do ensino das línguas estrangeiras, o ensino da língua escrita sofreu consideráveis variações, sendo um dos focos principais se consideramos a metodologia baseada na gramática-tradução ou bem antes, a partir do século XVI, com a divulgação e ampliação das escolas jesuíticas e do manual de estudos da Companhia de Jesus, conhecido como *Ratio Studiorum*.

Contudo, o desenvolvimento das pesquisas lingüísticas e as constantes modificações metodológicas, principalmente com as propostas sobre a competência comunicativa, fizeram com que o foco gradativamente fosse modificado, da língua escrita à língua oral, não por culpa das propostas teóricas em si, mas talvez pela deficiente interpretação dada à noção de competência comunicativa, que por si não privilegia nenhuma das competências lingüísticas.

O resultado foi que a partir dos anos 80, uma grande quantidade de materiais didáticos sobre o ensino de língua estrangeira passou a enfatizar as atividades que estimulassem o desenvolvimento da língua oral, institutos de idiomas se vangloriavam (e se vangloriam) por oferecer um curso voltado à conversação, em detrimento (ainda que velado) das outras habilidades.

O objetivo deste artigo é o de apresentar o resultado de um trabalho sobre produção de texto realizado com alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II do Pueri Domus Escola Experimental, unidade Verbo Divino, onde, ao longo do segundo trimestre de 2006, os alunos escreveram um pequeno livro em espanhol, resultado de uma (re)elaboração semanal, tendo como objetivo contribuir ao despertar de uma consciência lingüística baseada na produção, leitura, revisão e reconstrução de seu próprio texto.

A produção dos alunos

A proposta de um trabalho mais abrangente sobre a escrita em espanhol surgiu da percepção diária de que os exercícios escritos realizados normalmente não contribuíam, ou contribuíam muito pouco, a um efetivo aprendizado e a uma maior sensibilidade lingüística da escrita em espanhol, como por exemplo, uso do dicionário ao invés de escrever palavras em português quando não se sabia a mesma em espanhol, preocupação com os elementos de coesão e coerência textuais, ler e revisar o que escreviam, formação de hábito de leitura e escrita, etc.



Dessa forma, propusemos aos alunos a realização de um pequeno livro, onde seriam ao mesmo tempo leitores e escritores, de modo que pensassem em como este livro poderia ser feito, como seria a história, quantos personagens haveria, qual seria a relação entre eles, como seriam caracterizados.

Essa construção foi realizada semanalmente, de maio a agosto, e o objetivo era que escrevessem de uma a duas páginas por semana, para que o professor pudesse ler e apontar possíveis revisões, que não se restringiam a “erros gramaticais”, que eram realizadas pelos alunos. Assim, a cada semana, além de produzir um pouco mais da história, deveriam reler o texto anterior por mim devolvido e fazer as correções possíveis.

Todos tinham a liberdade para encaminhar suas histórias da maneira como quisessem, inclusive com modificações naquilo que já havia sido escrito, o que ocorria com frequência devido à revisão que faziam dos textos.

No início, muitos ficaram com medo de não conseguirem cumprir com a responsabilidade de escrever uma página por semana, o que logo foi resolvido por muitos com a constatação de que era muito mais fácil escrever um pouco a cada dia, o que ajudava na formulação de novas idéias, do que fazer tudo de uma vez, na véspera da entrega.

Evidentemente tivemos que abrir algumas concessões, uma vez que alguns não estavam conseguindo escrever uma página, principalmente no início dos trabalhos, não que lhes faltasse empenho, mas pela escrita ser em língua estrangeira.

Outra questão levantada pelos alunos foi com relação às idéias (ou a falta das mesmas) que tinham para produzir os textos e como faziam isso em espanhol, já que até mesmo em português, língua materna da ampla maioria dos alunos, seria difícil.

Essas preocupações revelam o que (Lopes, 1997:29) citando (Amor, 1993) classifica como crenças que pairam sobre a aprendizagem da língua escrita:

A visão retrospectiva dos diferentes métodos permite recuperar os fundamentos das idéias e concepções de escrita mais difundidas, bem como as práticas mais correntes no seu ensino. Dentre essas concepções destacam-se: a convicção de que, dominando a gramática - o vocabulário, a oralidade, ou a leitura -, pode-se passar a escrita; o entendimento de que escrever bem é escrever dentro dos padrões próximos da linguagem literária; a crença de que a escrita é uma capacidade inata, um dom; a consideração da produção escrita como uma questão de conteúdo, de ter idéias ou de dominar estruturas.

Na primeira semana de trabalho, os alunos traçaram as primeiras idéias sobre suas histórias, relacionando e caracterizando os persona-



gens, buscando novos temas, criando possíveis conflitos.

Essa atividade foi desenvolvida em sala de aula, onde pude acompanhar de perto o processo de criação, discutir possibilidades de novos temas, inclusive de criar um texto em outro gênero, como o conto, fato ocorrido com um aluno de oitava série, que criou e adaptou muitas histórias usando os personagens da Turma da Mônica.

O processo de produção escrita acabou por envolver e estimular o de leitura. Foram muitos os pedidos de sugestões livros ao professor (e muitos emprestados) e consultas à biblioteca da escola, principalmente para buscar idéias, como fica registrado no comentário por escrito feito por Helena (nome fictício), aluna da sétima série, que tem o espanhol como língua materna:

Erick, estoy intentando hacer la historia pero no sé cómo empezar. Tengo todo en mi cabeza. Los personajes, los lugares y los problemas que tendrán que vencer, mi problema es que no sé cómo pasar eso al papel. Como no sabía qué hacer, busqué libros en la biblioteca para ver como comienza uno, pero lo que hice fue confundirme más.

Creo que me está pasando esto porque tengo muchas ideas, sólo que me confundo cuando las voy a escribir, porque no sé en que orden ponerlas.

O comentário de Helena reflete claramente as crenças sobre o processo de escrever anteriormente citadas. Helena não apresenta dificuldades com a língua, já que o espanhol é sua língua materna. Seu problema também não são as idéias, ao contrário, são tantas que acabam por confundi-la.

O que conseguimos identificar claramente é a preocupação por escrever um texto baseado em modelos literários, como se sua produção não fosse ter o mesmo valor enquanto texto.

Análise de algumas produções

O resultado final das histórias foi muito positivo, o que resultou em aproximadamente 90 textos com mais ou menos 15 páginas digitadas, fruto de um trabalho de produção e revisão constantes.

Como o comentário de todos os textos exige um espaço maior do que o deste artigo, me limitarei a comentar *grosso modo* dois trabalhos: o de Helena, aluna da sétima série e o de Rodrigo (nome fictício), aluno brasileiro da oitava série.

Vale destacar que nosso principal objetivo não era o resultado final da história, sem “erros” gramaticais. Nossa maior preocupação era justamente com o processo de desenvolvimento da escrita e em como os alunos lidavam com o fato de serem os próprios revisores, já que eu me



limitava a indicar possíveis problemas sem indicar qual seria a solução. A decisão final ficava por conta deles.

Esta estratégia possibilitou aos alunos uma mudança com relação às atividades de redação. Se antes, as redações eram apenas corrigidas e devolvidas, não havendo uma reavaliação por parte do escritor, agora eles tinham em mãos não apenas mais uma tarefa corrigida, mas sim um texto que deveria ser reavaliado e considerado na produção seguinte.

O processo de criação de Rodrigo não foi tão sofrido quanto o de Helena. Rapidamente ele criou uma história e a relação entre os personagens. Ao longo do processo, modificou e reorganizou o texto, de modo que o final não foi exatamente como ele havia pensado, mas gostou do resultado. Sua história está situada em Madri, onde uma pessoa começa a praticar crimes em série pela cidade, aterrorizando os moradores e despertando a atenção da polícia.

Podemos ver momentos dessa reformulação em vários trechos de seu texto, como os que seguem:

a) (primeira versão)

“Lo hombre pegou una corriente dorada em su bolso. Todos gritaram, pero nieguen los oía.

- No adianto gritar, todos están en casa, pero voces..., voces me desafiaram y ahora no tienen escolia”.

b) (versão reformulada pelo aluno)

“El hombre has cogido una corriente dorada em su bolso. Todos gritaron, pero no fueron oídos.

- Gritar no mudará nada, todos están en casa, pero ustedes..., ustedes me desafiaron y ahora no tienen salida”.

Se compararmos o primeiro com o segundo trecho, vemos que o texto apresenta alguns problemas do ponto de vista gramatical. Ainda que esse não fosse o foco principal, não poderíamos deixar de mencioná-los ao aluno, já que ele próprio poderia encontrar a solução.

A primeira alteração que se nota é com relação ao artigo “lo”, muito usado por brasileiros no lugar do determinado “el”. Na segunda versão já aparece o “el” antes do substantivo, o que se repetiu ao longo de todo o texto. Percebemos que houve uma assimilação pelo aluno de que este artigo não se usa antes de substantivo.

Um processo interessante ocorreu com a reformulação de “(...) nieguen los oía”. O aluno comentou que não conseguiu encontrar a palavra no dicionário e por isso resolveu reformular a construção. Eliminou a pa-



lavra desconhecida e acrescentou “(...) no fueron oídos”.

No entanto, pude observar que o uso da terceira pessoa do plural do pretérito indefinido, ainda que bem usado neste exemplo, não se repetiu ao longo do texto, sendo confundido com a forma em português, mesmo quando o aluno sabia que havia algo de errado com a forma usada:

a) (primeira versão)

Lo hombre se aproximó, los muchachos tentaran se defender, pero lo hombre era mucho más rápido (...)

b) (versão reformulada pelo aluno)

El hombre se aproximó, los muchachos intentarían defenderse, pero el hombre era mucho más rápido (...)
(grifo meu)

É clara a percepção de que o verbo a ser usado em espanhol é “intentar” e não “tentar”, porém a desinência de passado permanece inalterada.

Com Helena o processo foi um pouco diferente. Por ter a língua espanhola como materna, não apresenta os problemas naturais de aquisição do espanhol como língua estrangeira.

Com uma imaginação fantástica, criou uma história bem complexa, na qual o personagem principal, Gladix, uma coruja, recebe uma missão quase impossível: ir até as montanhas de la Soledad e encontrar Fenadix, uma fênix, para que ajudasse o povoado de Gnomon a resistir aos ataques de Rocner, que queria controlar os Oito Mundos.

O que mais se destaca na produção de Helena é como os procedimentos de releitura contribuíram para que as informações do texto ganhassem em qualidade. Com uma grande facilidade para fazer descrições, a cada revisão, ela procurava ampliar e detalhar algum aspecto do texto, como se pode ver nos trechos a seguir:

a) (primeira versão)

Como le gustaba ese lugar, continuó volando hacia el norte. Pasó por el Puerto (no me sé el nombre). Una vez había estado allá. Todavía se podía acordar del puerto como si lo estuviera viendo. Se acordaba del jardín de entrada con una claridad impresionante, después del jardín había un camino de piedras que se iba abriendo en varios caminos y por fin, los barcos.

Cuando el viento le golpeó las plumas blancas que le cubrían todo su cuerpo (...)



b) (versão reformulada pela aluna)

Como le gustaba ese lugar, continuó volando hacia el norte. Pasó por el Puerto de Thugins. Se podía acordar del puerto como si lo estuviera viendo, era grande. Un jardín de bellas flores era la entrada, en seguida se veía un gran camino de piedras verde musgo que más adelante se dividía en cinco caminos más pequeños. El primer camino conducía hacia los Barcos Viajeros, utilizados para viajes. El segundo camino iba hacia los Barcos Thugins, que eran los de pesca y carga, pues Gnomon le vendía pescado a Dadanirete, un pueblo cercano.

El siguiente camino era uno de los preferidos de los habitantes de la isla. Ese camino iba hacia los “barcos de paseo”, pequeños botes manejados por unos hombres tan pequeños que parecían enanos que lo llevan a darle una buelta a la isla (...).

(grifo meu)

Na primeira versão, a descrição do jardim e dos barcos é muito simples. Já na segunda, temos uma riqueza de detalhes, com cinco novos caminhos que se abrem a partir do jardim. E a descrição dos caminhos continua por quase meia página, revelando a dificuldade inicial de passar suas idéias para o papel havia desaparecido.

Conclusões

Dentro dos limites propostos e das condições de produção que tivemos para o desenvolvimento do trabalho dentro das duas aulas semanais de língua espanhola, o resultado obtido foi muito positivo porque conseguimos perceber a mudança de posicionamento da maioria dos alunos frente ao texto escrito.

Os dois pequenos casos que aqui estão representados mostram como as atividades de revisão e produção textual podem contribuir não só ao desenvolvimento da língua materna, mas também da língua estrangeira, eliminado o medo inicial dos alunos de “escrever errado” para torná-los conscientes de que os “erros”, na verdade, são partes do processo de aquisição lingüística e, portanto, não devem ser evitados, mas encarados como “gatilhos” para a percepção e consciência lingüística.

Referências Bibliográficas

LOPES, Amália de Melo. Da caligrafia à escrita. In: *Ensino de segundas línguas. Redescobrimo as origens*. Maria Antonieta Alba Celani (org.). São Paulo:EDUC, 1997.



Recital de poesía femenina hispanoamericana resultado de un proyecto por tareas

Ester Myriam Rojas Osorio (UNESP/ASSIS)

Este trabajo tiene como base la experiencia del profesor que examina constantemente su práctica dentro de la sala de clases, que ve el aprendizaje de forma holística, que siente que tanto los factores emocionales, sociales, como intelectuales son responsables por un aprendizaje significativo.

Al adoptar el proyecto por tareas estamos convencidos que el trabajo en grupo y con un objetivo significativo coopera con el desarrollo de la habilidad comunicativa global del aprendiz (Zanón: 1999).

Así, propusimos al segundo año de Letras, español, que desarrollase un proyecto llamado "Recital de Poesía Femenina Hispanoamericana", esto durante el segundo semestre de 2005, aprovechando la ocasión para homenajear a la poetisa Gabriela Mistral, por los 60 años del Premio Nobel de Literatura, galardón recibido en 1945, cuando poco se oía hablar de poetisas destacadas en un mundo tan consternado por los grandes conflictos internacionales.

Para entender un poco la importancia de la presencia femenina en la poesía hispanoamericana pedimos para que los alumnos leyesen el artículo de Cecília Meireles; "Expressão Feminina da Poesia na América"- conferencia pronunciada por la autora en 1956 en el Consejo de La Universidad de Brasil e hicimos la división del trabajo en grupos, cada uno debía investigar, en diferentes fuentes, la vida y obra de las siguientes poetisas: Gabriela Mistral (chilena), Alfonsina Storni (argentina), Yolanda Bedregal (boliviana), Juana de Ibarbouru (uruguaya) y Cecília Meireles (brasileña).

Los objetivos delineados para este trabajo eran: favorecer el desarrollo de las diferentes competencias en la Lengua Meta; facilitar el uso de la Lengua Meta en un contexto artístico; favorecer el contacto lingüístico, ideológico e cultural presentado en la Literatura de los pueblos nativos.

Nos apoyamos en el principio que el arte y la ideología son elementos motivadores del aprendizaje, en este caso el trabajo proporciona a los estudiantes allende de la información lingüística, la información cultural: la evolución femenina durante el siglo XX, anhelos, deseos, luchas acometidas hasta alcanzar su libertad de expresión.

Estos objetivos se inspiran en el concepto de aprender Lengua Extranjera (LE) de Almeida Filho:

Aprender uma Língua estrangeira é aprender a significar nessa nova Língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes. (ALMEIDA FILHO, 1988, p.15)

La tarea

El trabajo consistía en una presentación mostrando un texto y la poesía de las diferentes autoras escogidas, llamando la atención a la ideología que las había norteadó: "Recital de Poesía Femenina Hispanoamericana", presentado en el auditorio de la Facultad el día 16 de noviembre de 2005 a las 20:00 horas.

La pesquisa

Observo el proyecto desarrollado por los alumnos de Letras UNESP/ Assis durante el segundo semestre de 2005, quienes trabajando en grupo y bajo mi orientación, investigaron la vida y la obra de cada poetisa hispanoamericana escogida, leyeron y analizaron el artículo de Cecília Meireles, luego produjeron un texto y presentaron en forma artística, un recital a sus colegas de Facultad.

Como profesora que observo mi propia práctica dentro de la sala de clases veo como los aprendices, a través de un trabajo constructivo, se esforzaron para mejorar la habilidad comunicativa global en LE. Por último constato como los aprendices sienten la importancia que tiene un trabajo constructivo para su formación.

Se trata de una pesquisa cuantitativa que a través de una investigación acción de carácter interpretativista, muestra como el trabajo en grupo, con objetivos definidos, utilizando un proyecto que visaba la presentación de un texto ideológico y la lectura dramatizada de la obra de un grupo de poetisas, consigue motivar un aprendizaje significativo. Todo esto, gracias al trabajo de los alumnos quienes no solo desenvuelven su intelecto sino que también expresan sus sentimientos a través de un aprendizaje significativo.

Aprendizagem significativa é o envolvimento pessoal, a pessoa toda – sentimento e Intelecto - está no evento da aprendizagem, é auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação da descoberta vem de dentro do aluno.é pervagante, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno. O mesmo aluno avalia se está ou não satisfazendo sua necessidade, se caminha para o que ele quer aprender. (MAHONEY,1976,p.42).



Me apoyo en la línea humanista de la psicología de la educación, cuyo estudio se centra en el sujeto. Me intereso en la habilidad comunicativa global del estudiante que según Corder (1983) comprende: habilidad gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Metodología

Los grupos ya formados y con la investigación definida, vida y obra de una de las autoras, se organizaron y eligieron un coordinador de grupo.

Primero, leyeron y comentaron el artículo de Cecília Meireles, luego hicieron la investigación sobre la vida y obra de la autora determinada. En una tercera etapa escogieron y ensayaron una poesía para la presentación, junto al texto que escribían como resultado del trabajo de pesquisa.

Este tipo de actividad desafía al aprendiz para que desarrolle sus habilidades, escoja y seleccione material de acuerdo a su comprensión y sensibilidad, o sea que el alumno está motivado a experimentar un aprendizaje autónomo, significativo y a través de la experiencia, de esta forma, asimila la cultura y la lengua del "otro", tiene la oportunidad de volverse a sí mismo y apreciar sus propios valores personales y culturales, en este caso, el alumno se pregunta sobre el papel de la mujer en la cultura y el arte del siglo XX.

En resumen, como profesores, estamos intentando preparar al sujeto que se encuentra en proceso de mudanzas, envuelto integralmente tanto con su intelecto como con sus sentimientos, o sea, de acuerdo a Spolin, aprendiendo a través de la experiencia:

Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém, isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para os cientistas com as suas equações. (SPOLIN, 1963,P.3)

Instrumentación

Sujetos de la investigación.

Alumnos del segundo año de Letras, estudiantes de Lengua Española de la FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS. UNESP/ASSIS. Período: segundo semestre de 2005.

Intrumentos de investigación

Grabaciones en Vídeo
Entrevistas
Observación

Impresiones de los alumnos

... “este tipo de trabajo enriquece al alumno de Letras en formación, quedan conociendo las poetisas latinoamericanas y como ellas lucharon para realizar sus sueños”. (Flávia)

... “é uma atividade que ajuda os alunos a conhecer outras culturas e enriquecer nossa formação”. (Michel)

... “A obra de Juana de Ibarbourou me mostrou a força da mulher oprimida, mulher perseverante e consciente, esta mesma força procuro em minha sobrevivência diária. Este trabalho me deu a possibilidade de interação, reflexão e atualização dos assuntos pertinentes ao mundo de hoje que são os mesmos do passado”. (Gisele)

... “Cuando se desarrolla un trabajo con ideología y amor este adquiere una dimensión mayor que lo esperado”. (Daniel)

... “Esta actividad enriquece y amplía el conocimiento del alumno, lo ayuda a entrar en contacto con otras culturas y pensamientos.” (Helen)

... “Esta actividad es muy enriquecedora ya que los alumnos tienen placer de desarrollar actividades que tienen que ver con arte.” (Marcos)

... “Esta actividad enriquece la formación, la pesquisa, la adquisición, la información y depende del alumno la selección que haga de todo esto y vea el resultado en conocimientos”. (Luiz Felipe)

... “Esta actividad enriquece al alumno, enseña oratoria, integración, postura, etc.” (Tania)

... “Aprendí a dar mayor valor a la poesía femenina y los temas tratados por ellas: maternidad, naturaleza, amor, muerte.” (Rita de Cássia)

Algunas conclusiones

En la evaluación hecha por los alumnos sobre el trabajo vemos que ellos consiguen hacer una reflexión sobre su propia experiencia, vemos como ellos sienten que se modificó su visión de lo que es aprendizaje. ... “este trabajo estimula, motiva, enriquece, ayuda, muestra, enseña....”

Gisele consigue reflexionar sobre su condición de mujer hoy, ella siente que no ha mudado mucho de la realidad vivida por las poetisas del siglo XX que ella investigó.

Daniel expresa la importancia de dos factores que son trabajados en este proyecto: la ideología y el despertar del interés, o sea del amor por alcanzar un objetivo, todo esto gracias al trabajo y construcción en conjunto de una tarea muy bien definida.

Finalmente, creemos que el trabajo que tuvo como meta estimular una tarea autónoma desarrollada en grupo, con el objetivo final de presentar



a sus pares el resultado de una investigación en un “Recital de Poesía Femenina Hispanoamericana”, alcanzó la meta esperada.

La actividad mantuvo a los alumnos muy ocupados y unidos, ellos consiguieron sentir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y consiguieron reflexionar sobre como este puede evolucionar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas – SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas – SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO J.C.P. (org) Parâmetros Atuais para o Ensino de Português LE. Campinas – SP: Pontes, 1999.

CORDER, S. P. A Role for the Mother Tongue. In: GASS& SELINKER. *Language Transfer in language Learning*. Rowley Mass: Newbury House Publ, 1983.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: *Competencia Comunicativa Documento Básico en la Enseñanza de LE*. Madrid: Edelsa, 1995.

MAHONEY, A. A Análise Lógico Formal da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers. São Paulo, 1976. Tese de Doutorado, PUC – SP.

ROGERS, C. Liberdade de Aprender em nossa Dec Ada. (trad.) Abreu, J.A. de A. Porto Alegre: Edit. Artes Médicas, 1985.

OSORIO, E.M.R. Análise do Discurso Escrito por Alunos de Letras: estudo de verbos. São Paulo 2000. Tese de Doutorado, USP – SP.

ZANÓN, J. La Enseñanza Del Español Mediante Tareas. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Três Conferências sobre Cultura Hispano- Americana, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.



El Teatro en las clases de español: Lengua, cultura y expresividad.

José María Lopes Júnior (UFMG)

Esta ponencia surgió como resultado de 6 años de investigaciones y experimentaciones en el área de teatro y educación, realizadas en el tiempo que fui alumno de la UFMG en el curso de Letras – Español, y practicante de proyectos de iniciación científica “Letras y textos en acción, proyecto vinculado a la Escuela de Artes Escénicas, y del proyecto teórico y práctico “Grupo de Teatro Hispánico Mayombe, grupo en lo cual actualmente aún participo como actor.

Actualmente, en la maestría, como eje central de mis investigaciones está el teatro latinoamericano, específicamente, el chileno y brasileño. Así, paralelo a las investigaciones académicas y a las prácticas teatrales, surge la idea de aplicar tales experiencias en la enseñanza de español lengua extranjera.

La metodología de la oficina actúa en la aplicación efectiva de la lengua en contextos reales, produciendo en el alumno, resultados tanto en el nivel lingüístico, como también en el contacto sociocultural, en la timidez, seguridad, creatividad y expresividad.

Una de las urgencias que motivan estas reflexiones sobre el teatro y la enseñanza de lenguas, se inicia a partir del momento en que he notado que muchos alumnos todavía después de estudiar algunos años de español no logran expresarse bien en el idioma, muchas veces no por carencia de conocimiento – vocabulario, gramática, etc., sino por no sentirse relajados con la lengua en el momento de la expresión. Esto por timidez, miedo del error, inseguridad o práctica efectiva insuficiente.

Me refiero a la aplicación efectiva de la lengua en que, además de estudiar los contenidos estructurados en los curriculums de español que hacen parte de los libros didácticos de los estudiantes, es necesario abrir la sala de clases a otras posibilidades funcionales de práctica de expresión oral, escrita, lectura y auditiva.

Es importante que se enfatice estas cuatro destrezas – oralidad, escritura, lectura y comprensión auditiva - en la aplicación en contextos reales, teniendo en cuenta que el aprendizaje no pasa solamente por la memorización de sistemas comunicativos, verbales, numéricos etc., sino que también por el desarrollo de los sistemas personales – seguridad, timidez, miedo, expresividad etc., - que permiten la expresión en sus diversas manifestaciones, sea ellas escritas, orales, visuales y gestual.

Propuse en estos años realizar una investigación sobre la utilización de técnicas de teatro^a, actuación, narración oral de cuentos, y talleres de escri-



tura para aplicarlas a la enseñanza del español. No es novedad la aplicación de técnicas de teatro como parte esencial al estudio de idiomas. Se puede apuntar tales características en los libros didácticos que siempre trabajan con diálogos en sus estructuras. Estos diálogos se presentan, en su gran mayoría, muy limitados y no tienen nada que ver con el contexto y realidad de los alumnos, ya que tales textos dialogados son propuestos con la exclusiva finalidad de establecer y fijar estructuras de la lengua.

Las técnicas de teatro ayudan al estudiante a comunicar sus ideas, experiencias, emociones, placeres, problemas etc.- temas que serán fundamentales en la práctica real^b - al paso que mejorarán y practicarán la expresión liberándose de sus limitaciones. Aprender una lengua es una tarea que va más allá de la gramática y con el teatro como herramienta en la enseñanza/aprendizaje permite lograr un buen dominio de habilidades tales como expresar ideas y emociones con convicción, el empleo del espacio escénico asociado al espacio concreto del estudiante, improvisar, pararse frente al público, contar historias; investigar hechos cotidianos con ojo crítico etc.

Las herramientas del teatro pueden aportar al estudiante maneras de eliminar la tensión en su voz y en su cuerpo en el momento de expresarse. De este modo, el trabajo creativo permite conocer y mejorar las posibilidades expresivas de cada alumno. ¿Cuáles son las dificultades de expresión oral? ¿Qué se puede hacer para mejorar la entonación y la fluidez? ¿Cuáles son las trabas expresivas de cada uno y qué hacer para liberar el potencial expresivo?

Un estudiante del curso de letras/español de la Universidad Federal de Minas Gerais al cual hizo un taller de español a través del teatro conmigo me ha escrito en la retroalimentación del curso:

Profesor, todo está en mi cabeza. Mientras estás hablando y preguntando a los demás ya sé la respuesta. Sé argumentar y expresar mis ideas. Sólo que para mí mismo. Yo me escucho. A veces creo que las personas creen que me he vuelto loco por hablar sólo. Es que muchas veces me encuentro hablando en español conmigo mismo. Y tú puedes no creerlo pero, con una entonación perfecta. Ya cuando me toca a mí hablar, me faltan las palabras. Mi voz no sale. Mi rostro se enroja. No logro actuar con naturalidad. Ahora, después de este González^c que crié como personaje en tu curso es él, quien habla, el problema es de él. Cuando hablo español, soy González y ya está. Por lo menos así, funciona.^d

Se trabaja así, en base a técnicas de creación de personaje, relajamiento, proyección de voz y gesto dando vida a los diálogos, textos, cuen-



tos reportajes, revistas y programas de radio y televisión, entrevistas etc.⁸ Estos recursos pueden servir asimismo para encontrar materiales auténticos que tengan que ver con la vida real de los estudiantes de idiomas, ya que, con la preparación de piezas cortas, programas de radio y revistas etc., podrán abrir caminos prácticos de expresión, produciendo placer - lo que estimula el conocimiento del entorno social dando lugar a una aplicación práctica de los conocimientos. El teatro de este modo, es una oportunidad en la que los estudiantes podrán actuar activamente en el proceso de aprendizaje, haciendo de la clase un escenario de la práctica del día a día.

En el primer semestre de 2006 en la asignatura de Lengua Española II que daba en el curso de Letras en la UFMG, como propuesta de trabajo para evaluación oral, les pedí a los estudiantes de mi curso que prepararan una revista del corazón teniendo en cuenta los contenidos temáticos del curso y que, como término del trabajo, presentaran tal revista creativamente. Con eso evaluaría la parte del texto, ya que el estudiante tendría que escribir los artículos, como también la presentación oral. Así los alumnos pasaron cuatro meses escribiendo y preparando la revista, y entonces, al final la revista ya hacía parte de ellos. En este trabajo se mezcló lengua, literatura y cultura ya que los alumnos necesitarían escribir textos auténticos, haciendo puentes entre las dos culturas, la brasileña y la extranjera respectivamente. Todos deberían crear personajes ficticios en la presentación – periodistas, reporteros, entrevistadores, policías, estudiantes encuestados, actores etc.,- que con eso ya no sería la estudiante Paloma Chierici⁹ la que hacía la evaluación de expresión oral, sino la Alfonsina, la actriz de un culebrón mexicano⁹.

Las presentaciones fueron un éxito teniendo en cuenta todos los aspectos: lengua, cultura, expresividad, creatividad y lo más importante – fue una clase entretenida donde los estudiantes enseñaron y aprendieron ya que estaban todos envueltos. A continuación describo tres apartados del uso de las actividades dramáticas en la clase:

El teatro y la cultura

Hablar de teatro es conocer la cultura. A través de un texto el profesor tendrá la posibilidad de no sólo trabajar vocabulario, gramática, pronunciación, sino también toda la parte cultural que aporta determinado texto y de una manera viva, presente y creando la posibilidad del diálogo entre el contexto cultural del alumno/actor con el contexto del texto estudiado acercando cada vez más el alumno a la experiencia del lenguaje. Sobre eso nos dice Augusto Boal:



O domínio de uma nova linguagem oferece a pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir ao demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. O ensino de uma linguagem deve necessariamente passar por este pressuposto.^h

El teatro y la comunicación auténtica

Es muy común en las clases de lenguas extranjeras escuchar del profesor o de las grabaciones de los libros didácticos frases del tipo: "Now listen, reply and check", "Ahora escucha la conversación y repite a continuación". Estas frases hacen parte de profesores y cursos que trabajan con métodos en lo que se objetivan el trabajo con la repetición y memorización, en que el entrenamiento del alumno se da a partir de ello.

Ellos no tienen libertad para expresarse. Por ello, la capacidad de la improvisación en contextos reales les resulta difícil. El trabajo con la expresividad y creatividad a través del teatro pone al alumno en situaciones que después del trabajo lingüístico y gramatical éste será invitado a poner en práctica de todas maneras posibles las situaciones aportadas por las escenas dramáticas. Se puede comprender como un ensayo en que el alumno se está preparando para una acción real (Boal, Augusto. 1973:126).

El teatro y los materiales auténticos

Es muy difícil encontrar libros didácticos que cumplan totalmente con lo que quiere el profesor y mucho menos que envuelva siempre al estudiante. Algunas tareas de los libros funcionan bien, otras necesitan tantos cambios para adaptarse al grupo que al final resulta en otro material. Otras veces encontramos libros que hablan de realidades que no dicen nada para nuestros alumnos y que muchas veces están pasados de moda. Con las propuestas de actividades dramáticas, el profesor puede encontrar un abanico de posibilidades. Partiendo de un artículo de revista actual el profesor puede proponer un noticiero, una entrevista, o lo que sea. Una canción que esté en moda, puede convertirse material de estudio y práctica. Entonces, textos, revistas, canciones, películas, noticias etc., todo se puede usar como material en las clases. La creatividad del profesor será tan importante cuanto la del alumno.

Para grupos iniciantes, el libro didáctico cumple mejor su función, pero no debe ser todo. El estudiante necesita la práctica. Necesita interactuar con los otros. Entonces, en este sentido, el profesor a través de actividades dramáticas de interacción deberá proponer el uso de la



lengua en situaciones reales, lo que resulta mucho más eficaz que las memorizaciones de los diálogos de los libros de textos.

De este modo, la práctica del teatro en las clases es una construcción conjunta entre profesor-alumno. Ambos construyen un método en que libremente interactúan, es decir, que el profesor también es un actor que actúa en el escenario de una sala de clase. Lo que el profesor nunca puede pensar es que sus alumnos sean solamente espectadores. El teatro en la clase es una posibilidad en que tanto profesor como alumno sean todos actores que envueltos interactúan continuamente. Como dice un famoso proverbio chino: “Cuéntame y me olvidaré. Enséñame y me recordaré. Envuélvame, y aprenderé.”

Referências Bibliográficas

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ESSLIN, Martin. *Uma anatomia do drama*. Rio: Zahar, 1987.
- COUNTRY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. S. Paulo: Perspectiva, 1980.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- MICCOLI, Laura. *English through drama for oral skills development*. ELT Journal 57(2), 12-15.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva 1978.

Notas

- a *Es importante decir que cuando digo teatro, no me refiero sólo a un texto dramático pensado para la escenificación. Me refiero a todas las posibilidades de utilizar la forma dramática con diferentes tipos de textos: cuentos, artículos, canciones, películas etc., y a partir de tales materiales proponer actividades creativas y expresivas en las que el alumno deberá presentar a los demás. Así muchas veces voy a utilizar la expresión “actividades dramáticas”, que fue la mejor manera que traduje la expresión “jogos dramáticos” propuestos por Viola Spolin en su libro Improvisación para el teatro.*
- b *Aquí comprendo como práctica real la utilización efectiva de la lengua en contextos reales a los cuales no sólo en el curso sino también en la vida los alumnos serán invitados a participar.*
- c *González fue un personaje creado por este alumno en el taller de español a través del teatro. Es una propuesta en que todos deberían crear un personaje pensando en nombre, apellidos, nacionalidad, profesión, vida personal, sus gustos, aficiones etc., asumiendo este personaje a lo largo de este taller. Es un trabajo creativo en que el estudiante puede crear un personaje o varios.*
- d *Texto escrito por un alumno del taller explicando su rendimiento al final del curso y las ventajas aportadas por el taller.*
- e *Es importante decir que el profesor necesitará buscar los materiales auténticos pensando en la particularidad de sus grupos en el momento de la selección de materiales. Crear un eje entre los temas del curso con las técnicas del teatro.*
- f *Paloma Chierici junto con su grupo Lucas Marquesini y Ming Wei Ng, alumnos de la Facultad de Letras de la UFMG, presentaron como parte de su revista un culebrón mexicano (argumento*



y texto dramático) en lo cual crearon un diálogo dramático a partir de frases de canciones del mundo hispánico haciendo en el momento de la presentación un doblaje de sí mismos. Así fue una mezcla de cultura a través de las canciones populares, lengua en la articulación del texto y pronunciación en el momento de la grabación del culebrón.

- g *"Es por tí que canto"* fue el culebrón creado por los estudiantes, que cuenta la historia de amor de una chica mexicana y un muchacho brasileño. Los alumnos utilizaron de letras de canciones del mundo hispánico para escribir el texto. A continuación un ejemplo del diálogo dramático: Alfonsina: "Jamás volverás a confundirme con tu falso diamante. Ya no voy a creer en tu carita arrepentida jamás" (Jamás Rick Martin)
 José Adolfo: Pero, ¿Por qué?
 Alfonsina: Porque "usted es el culpable de todas mis angustias y todos mis quebrantos. Usted lleno mi vida de dulces inquietudes y amargos desencantos. (Usted, Luís Miguel)
 José Adolfo: Por lo menos puedes tutearte. Fíjate, "mujer si puedes tú con Dios hablar, pregúntale si yo algunas veces te he dejado de adorar" (Perfidia – Luís Miguel)
- h *BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido. São Paulo, 1973, pág. 125. Es importante decir que Boal escribió este libro después de su trabajo en Perú con los analfabetos, en que a partir del teatro Boal les enseñó el castellano, escribir y a leer, y además de eso, la conciencia cultural y política.*
- i *"Ahora escucha, repite y observa". Frase muy común en cursos estructurales donde se valoran la memorización de frases.*



Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras. Espanhol Instrumental para a comunidade acadêmica da Universidade.

Joiziane Ferraz de Assis (UFF)

Lucila Carneiro Gaudelupe (UFJF)

Silvina Carrizo (UFJF)ⁱ

No marco das políticas de inclusão social da gestão da reitoria (1999-2006), foi implantado em 2000 o Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras (PU), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O projeto visa expandir o acesso, o conhecimento e a promoção das línguas estrangeiras a nível instrumental, como fator democratizante da cultura universal dentro do âmbito das universidades públicas brasileiras, assim como possibilitar a experiência de um estágio na área de ensino de LE/ Instrumental, aberto a todos os estudantes da universidade, como fator que contribua para o treinamento na sua futura atividade profissional.

O PU é um projeto estimulado e financiado pelo gabinete da reitoria e que trabalha de forma conjunta com a Pró-Reitoria de Graduação (PRO-GRAD) e com a Faculdade de Letras (FALE) Atende hoje, depois de seis anos de implantação, há mais de 2000 alunos da universidade, conta com 50 bolsistas, sob a orientação dos professores do Departamento de Letras Estrangeiras (DLEM) e a coordenação do mesmo DLEM. As línguas mais procuradas são o inglês com 800 inscritos e em seguida o espanhol com 600. É importante sublinhar que alguns cursos como Ciências da Computação, Geografia e Odontologia estão incluindo o inglês na grade via o PU, assim como o curso de Turismo realizou a inclusão do espanhol, além de que já está funcionando o PU para alunos das pós-graduações da universidade. Outro fato relevante são os projetos, ainda a serem submetidos, de universalização do português e da Informática como repercussão do sucesso atingido pelo PU de línguas estrangeiras instrumentais.

Para concretizar a sua execução, foram operacionalizadas várias ações, quais sejam: a) a extinção das línguas estrangeiras dentro do vestibular e do PISM, b) a criação de créditos equivalentes a disciplina optativa para os alunos que complementem os três (3) módulos de cada língua, oferecidos em três (3) períodos, c) a inserção do trabalho de orientação dos bolsistas do Professor efetivo na GED, d) a criação de bolsas para os bolsistas-professores do PU com valor equivalente ao das bolsas de iniciação científica, e) a determinação de que a vaga de bolsista do PU está aberta a todos os estudantes da universidade, assim como aos professores da rede pública, servindo, neste último caso, como formação continuada, f) a organização de uma coordenação lotada no Departamento



mento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Faculdade de Letras (FALE), departamento que é responsável pelas quatro Licenciaturas em língua estrangeira: inglês, francês, italiano e espanhol, g) a pesquisa e capacitação de vários professores no LE/Instrumental, h) a sistematização de metodologia adequada a cada LE, configuração das equipes de Professores efetivos que colaboraram na construção das apostilas (uma apostila por módulo), i) a criação de uma sala exclusiva para os bolsistas do PU, com materiais vários e computadores.

A Coordenação do Projeto organiza a seleção dos candidatos à bolsa do PU, a cada ano e meio e dependendo da demanda de alunos, da seguinte maneira: -1ra. Seleção: prova escrita que tem como objetivo incentivar os alunos na reflexão da universidade como um todo e, nesse sentido, promover a significação dos projetos dentro do campus. A prova é redigida na língua a qual se candidata. Os alunos aprovados realizam um curso de treinamento baseado na metodologia de instrumental, de 34 horas. -2da. Seleção: os candidatos, após realizarem o curso de treinamento, necessitam aplicar uma prova-aula de 30 minutos mostrando conhecimento da língua escolhida e da metodologia, perante uma banca formada por professores efetivos da mesma língua, assim como apresentar resenhas sobre alguns dos textos teóricos vistos durante o curso.

Os bolsistas selecionados são orientados por um Professor efetivo da respectiva língua que, num primeiro momento, fornece e ajuda na compreensão das Apostilas e na progressão de conhecimento que significam os três períodos da língua estrangeira instrumental; já, num segundo momento, o orientador acompanha o andamento e a preparação das aulas (atividades extras, exercícios, uso de mídia, etc) e das avaliações, assim como o bolsista mantém contato direto através de reuniões com o seu orientador — presenciais ou virtuais —, ou com a Coordenação do projeto. Por sua vez, os bolsistas atuam como professores dentro da sala de aula acompanhando e avaliando a frequência, o processo ensino-aprendizagem, as avaliações, as notas, fato que lhes permite uma aproximação à atividade profissional, enriquecendo até seu próprio conhecimento do método e da língua estrangeira e, ao mesmo tempo, uma socialização maior com seus colegas-estudantes dentro da universidade.

Segundo a experiência da professora de Língua Espanhola Rose Nascif:

O ensino de língua espanhola que integra o Projeto, desde seu início, em 2000, contou com a dedicação de seus bolsistas na confecção dos métodos a serem adotados. De início partimos da confecção de uma apostila (elaborada pela equipe de bolsistas) de conteúdo muito abrangente, mas que ultrapassava os limites

do enfoque instrumental. Em 2001, adotamos cinco cuadernos, uma espécie de guia de audições e exercícios, de conteúdo mais específico (El teléfono, Necesidades, Informaciones, Vida social, El trabajo), que atendia mais às nossas expectativas. Em 2002, porém, após um seminário de língua estrangeira realizado na UFJF, conhecemos o trabalho desenvolvido pela Profa. de francês Walquíria Cardoso Valle, especialista em enfoque instrumental, que havia assessorado o núcleo de francês, a meu parecer com resultados mais ágeis e eficientes. Assim, procurei a referida professora para sondar a possibilidade de tê-la como assessora de nosso núcleo. Uma vez analisado e aceito o convite, contamos com o aval da Pró-reitoria de Graduação que, convencida da legitimidade da proposta, responderia pelos proventos da assessora.

Assim, em 2003, deu-se início aos encontros semanais (2 hs), durante três meses (prorrogados por mais três), durante os quais distribuíram-se tarefas aos bolsistas da épocaⁱⁱ, que as preparavam no decorrer da semana, para, por fim, gerar uma compilação que abrangia, com abordagem moderada e progressiva, tanto o sistema fonológico espanhol, associado às regras básicas de ortografia e pronúncia, quanto as estruturas morfosintáticas e os aspectos sócio-culturais do universo hispânico. Com farto material didático em língua espanhola disponível no mercado editorial – o que nos foi muito favorável -, adquirimos fitas de vídeo, tapes, novos livros, para adaptá-los ao enfoque instrumental. Desse trabalho, obtivemos dois guias de textos, audições e vídeos, correspondentes aos três módulos do curso, com a participação sistemática de todos os envolvidos (bolsistas, assessora e coordenadora), sempre sob a assessoria da Profa. Walquíria e a minha coordenação didática, também atuando na edição do material, enriquecido com estímulos visuais, auditivos e textos com temas variados, atemporais ou atuais. Uma vantagem adicional para os alunos que se interessarem em prosseguir com os estudos, é a possibilidade de ingressarem num curso curricular de língua espanhola submetendo-se, antes, a uma prova de nivelamento que lhes permitirá, uma vez habilitados, cursar a disciplina Língua Espanhola III, seguindo até o nível de seu interesse, porém com abordagem comunicativa, mais abrangente.

Relato de experiência I: Lucila Carneiro Guadalupe

Este projeto contribui enormemente para a formação do professor de línguas. É uma oportunidade para adquirirmos experiência profissional em sala de aula, sendo grande a responsabilidade que assumimos quando começamos a participar deste trabalho. Muitos bolsistas entram em sala de aula, pela primeira vez, a partir desta proposta, depois de passar por um programa de treinamento que os auxilia e os prepara para esta função de professor que irão iniciar. A partir destas aulas, ministradas para alunos de graduação, fazemos planejamentos, discutimos conteúdos e reformulamos idéias. A oportunidade de trabalhar com adultos nos permite avaliar as aulas criticamente e em conjunto com os mesmos.



A receptividade em relação à língua espanhola é muito boa, os alunos demonstram grande interesse e satisfação durante o curso. As aulas são preparadas em conjunto, orientador e bolsistas estão sempre buscando alternativas para tornar as aulas dinâmicas. Utilizamos um material didático que objetiva despertar o interesse do aprendiz, vídeos com publicidades, gravações, músicas e textos atuais, filmes, etc. Durante o decorrer do curso os alunos podem apresentar sugestões de atividades que julgam interessantes para serem trabalhadas e, dentro das possibilidades, tentamos atendê-los.

O projeto tem apresentado ótimos resultados, começamos com algumas turmas, hoje já somos muitas e a cada semestre cresce mais a procura pela língua estrangeira instrumental. Os alunos relatam que esta oportunidade proporcionada pela universidade é de extrema relevância pois os auxilia e contribui para as leituras de seus textos durante a graduação, além de incentivá-los a continuar estudando a língua depois de terminados os três semestres em que participam do projeto.

No entanto, existem problemas de difícil solução que desde o início do projeto nos acompanha. A grande responsabilidade que nos é exigida no decorrer do semestre, trabalhamos com alunos de graduação, sendo somente bolsistas, porém com autonomia de um professor universitário. Somos responsáveis pelas notas destes alunos, pela sua frequência e bom rendimento no curso. Muitas vezes surgem questionamentos e dúvidas relacionadas à parte burocrática do curso que não sabemos responder. As reuniões com os orientadores também não podem ser frequentes, estes receberam uma sobrecarga de trabalho desde a implantação do projeto, pois além de suas responsabilidades como professor adjunto da universidade, devem preocupar-se com nossa orientação e estar sempre atentos ao surgimento de quaisquer problemas.

Outro grave problema são as instalações para que sejam ministradas as aulas, trabalhamos com um material didático específico, necessitamos vídeo e aparelho de som sempre e, muitas vezes, somos alocados em salas distantes da Faculdade de Letras que não dispõem destes recursos. Com o aumento do número de turmas interessadas na língua estrangeira instrumental, tornou-se de extrema dificuldade acomodarmos todos estes alunos em ambientes adequados para o estudo da mesma. Existe ainda a questão do nível dos alunos, não existe uma seleção adequada de acordo com o conhecimento de cada um. Alguns alunos não possuem nenhum conhecimento na língua e se encontram em turmas mistas, com alunos que já trazem uma grande base em LE. Este é um fator que dificulta o bom



andamento das aulas, o bolsista- professor passa por problemas sérios em sala por não conseguir direcionar o conteúdo a ser trabalhado, o que gera desinteresse e desmotivação nos alunos.

Como podemos ver, o Projeto de Universalização de Língua Estrangeira apresenta uma boa aceitação no meio universitário, tem crescido o interesse dos alunos em participar e traz experiência para muitos bolsistas que esperam ingressar no mercado de trabalho, entretanto, muitos são os questionamentos que ainda existem a respeito do bom funcionamento deste projeto, muitos pontos precisam ser discutidos e reavaliados para que a proposta realmente funcione.

Relato de experiência II: Joziane Ferraz de Assis

A idéia do Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras trouxe uma grande expectativa para nós, alunos da graduação, ávidos por uma oportunidade como essa. Nos vemos diante da possibilidade de aliar aprendizagem e prática sendo ainda estudantes. A prática de sala de aula com colegas de outros cursos — alunos e bolsistas — nos auxilia já que aprendemos muito a cada texto, a cada unidade, a cada módulo. São questões como vocabulário novo, expressões diferentes, alternativas de dinâmicas de sala de aula, formas de interação professor-aluno, além de informações acerca dos variados temas que são objeto dos textos.

No ano de 2000, foram oferecidas vagas para a participação no curso “Treinamento de Abordagem Instrumental de Língua Estrangeira” para graduandos interessados em trabalhar como bolsistas no Projeto. Passada essa fase preparatória, partiu-se, no semestre seguinte, para a formação das turmas. Iniciamos o trabalho então, mas sempre sob a orientação de um professor da área, que nos auxilia com os textos, as aulas e as avaliações. Cerca de um ano e meio após o início das aulas, sentimos a necessidade de organizar o trabalho de todos os bolsistas de Espanhol com o objetivo de garantir que todos os alunos tivessem acesso às mesmas aulas e com a mesma qualidade. A partir de então, em 2002, passamos a nos encontrar semanalmente para montar uma apostila única para o módulo I inicialmente. Trabalhamos durante três meses para concluir o que nos propusemos a fazer e o resultado foi excelente. Logo na introdução do trabalho nos preocupamos em sistematizar os objetivos do curso e os meios para atingi-lo. Conforme explicitado em nossa apostila do Módulo I:

Seu objetivo é desenvolver a habilidade de compreensão e expressão escrita e oral em língua espanhola, através de estratégias e atividades



que facilitem e dinamizem o processo de aquisição dessas habilidades. Estas habilidades serão exploradas, no nosso caso específico, obedecendo-se ao seguinte critério: compreensão escrita – 40%; compreensão oral – 35%; expressão oral – 20%; expressão escrita – 5%. Segundo o exposto acima, a leitura terá, portanto, prioridade dentre as demais destrezas abordadas. Tomando-a por base, podemos afirmar que a leitura, assim como as demais habilidades, são vistas como um processo gradativo que leva à compreensão geral, mais superficial primeiramente e, em seguida, à compreensão mais detalhada.

Assim, na primeira aula do Módulo I, os alunos respondem a um questionário sobre a aprendizagem de Espanhol Instrumental, recebem um guia para leitura em língua estrangeira com um breve roteiro que vai da leitura global à leitura integral de um texto e são apresentados a um texto com palavras inexistentes para uma brincadeira de inferência de significados. Cada unidade se compõe de uma seção de análise de textos autênticos extraídos de jornais, revistas ou livros; uma seção de compreensão oral, que pode se dar através de vídeos ou CD's; uma seção de expressão escrita; uma seção de expressão oral; um Consultório Gramatical, material de consulta e tira-dúvidas acerca dos conteúdos gramaticais que apareceram nos textos; além de uma seção de inferência do vocabulário. Os alunos também constroem suas fichas pedagógicas individuais com observações próprias após a leitura de cada texto. O processo avaliativo é feito por meio de provas, as quais são diferenciadas para cada turma e cuja preparação cabe a cada bolsista. Posteriormente, foram confeccionadas as apostilas para os módulos II e III.

Os maiores beneficiados por esse projeto são os alunos sem dúvida alguma. Eles têm a oportunidade de aprender uma língua estrangeira com qualidade dentro da Universidade e com validade de crédito opcional que faz parte de todos os cursos de graduação. Ademais eles convivem em sala de aula com alunos de outros cursos tendo a chance de intercambiar conhecimentos e experiências.

Os bolsistas, por sua vez, se beneficiam na medida em que podem contar essa experiência como tempo para substituir o estágio obrigatório. Obviamente, conforme já mencionado, há também os ganhos em experiência e prática que são indiscutíveis. No entanto, algumas questões ainda necessitam de maiores discussões até que se encontre um caminho mais adequado: I) com relação à orientação do trabalho, sentimos falta de mais oportunidades de encontros com o professor orientador já que precisamos trocar mais acerca das aulas e das demais atividades; II) lastima-se também que não haja possibilidade de converterem-se algumas bolsas



em contratos de professor substituto ou até vagas de professor efetivo, dessa forma, teríamos alunos bolsistas da graduação e novas chances para os que se graduam. Sabemos das condições de dificuldade das universidades públicas e da morosidade no processo de abertura de vagas para professor, mas podemos desejar que um dia isso se torne possível, como uma forma de valorização da atividade docente. Concluindo posso dizer da satisfação de participar do projeto e de como ele foi fundamental na minha formação profissional no sentido de me dar a possibilidade de aprender tanto e de me preparar para o trabalho de professora.

Referências Bibliográficas

- BORDÓN, Teresa. *Comprensión y expresión oral: al teléfono*. Madrid: SM, 1995.
- ESPANHOL INSTRUMENTAL – Módulos I, II e III. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.
- GRELLET, Françoise. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, s/d.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. *Cognição e processamento textual*. Revista da AN-POLL, São Paulo, n. 2, p. 35-44, 1996.
- PALENCIA, Ramón. *Comprensión oral: a la escucha*. Madrid: SM, 1995.
- PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1992.
- QUINTANA, Nuria S.; CLARK, David. *Destrezas integradas: las cuatro destrezas*. Madrid: SM, 1995.

Notas

- i *Este trabalho contou com a colaboração da atual Coordenadora do PU, Profa. Jovita Maria Gerheim Noronha, da primeira Coordenadora, Profa. Verônica Lucy Coutinho Lage, com a organizadora e orientadora do PU Espanhol, Profa Rose Nascif, com a Profa. Miriam Volpe, com a Assessora, Profa Walquíria Cardoso Valle e com comentário e relatos de outros professores e bolsistas do PU.*
- ii *Aziele C. O. Costa; Joziane F. de Assis; Lucila C. Guadalupe; Márcia H. Amadei; Tatiana da S. F. Costa; Thays X. C. de Miranda e Vítor Terra.*



Enseñanza de español a sordos como segunda lengua

Leonardo Peluso (Universidad de la República)

Introducción

En el Uruguay actual se ha abandonado paulatinamente una metodología educativa destinada a los sordos centrada exclusivamente en el español (el oralismo clásico) por la instrumentación de una educación bilingüe en la que se considera a la LSU (Lengua de Señas Uruguaya) la lengua primera y natural de esta población y al español la segunda lengua.

Esta nueva posición del español en el marco de una educación bilingüe así planteada llevó necesariamente a importantes cambios en su metodología de enseñanza. Se pasó de enseñar dicha lengua emulando los procesos de adquisición del lenguaje (ya que era la única lengua a adquirir/aprender) a la incorporación de estrategias de enseñanza de segundas lenguas, tomando como punto de partida la LSU.

Este pasaje ha sido más o menos conflictivo dependiendo de las instituciones educativas en las que se produjo. La escuela primaria, de larga tradición en la educación de los sordos, ha sido una institución que ha ofrecido ciertas resistencias ante este pasaje. El secundario, en cambio, de escasa tradición en la temática (no más de diez años), se ha adaptado fácilmente a una perspectiva de enseñanza de español como segunda lengua.

Ubicación de la investigación

Los datos que presentaré a continuación provienen de una investigación que estoy llevando a cabo en la Facultad de Psicología (Universidad de la República) desde el año 2000 acerca de las relaciones interculturales e interlingüísticas que se producen en un liceo de Montevideo al que asisten alumnos sordos (Peluso 2005). Asimismo expondré datos de las experiencias de trabajo con docentes y alumnos sordos en el marco de dos proyectos de extensión universitaria realizados también en el mismo liceo en dicho lapso, uno de ellos desde la Facultad de Psicología (PELUSO y TORRES, 2004) y el otro a través de una coordinación entre Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (LARRINAGA y PELUSO, 2004).

A nivel comunitario, la investigación se ubica en el contexto intercultural de un liceo público de Montevideo, el Liceo N. 32 "Guayabos", en donde se lleva a cabo una experiencia de educación bilingüe (LSU y español), al que asisten sordos y oyentes con lenguas y culturas propias y diferentes entre sí. Los alumnos sordos presentan una alta diversidad lingüística y serias dificultades en la lectura y escritura.



Características del Liceo 32

La experiencia de educación bilingüe para sordos a nivel liceal comenzó en Montevideo en 1996 por presión de padres e integrantes de las asociaciones de sordos, ya que hasta ese entonces sólo contaba con Primaria. De acuerdo con el modelo educativo uruguayo la escuela (Primaria) comienza a los seis años de edad y termina a los once (de 1ero. a 6to.) y el liceo (Secundaria) comienza a los doce y termina a los 17, habilitando el ingreso al nivel terciario. El liceo se divide en dos etapas: Ciclo Básico (de 1ero. a 3ero.) y Bachillerato Diversificado (de 4to. a 6to.) El Liceo 32 sólo cuenta con grupos de 1ero. a 3ero. (Ciclo Básico), luego los alumnos deben asistir a otro liceo si quieren realizar el Bachillerato.

En un inicio de la experiencia los alumnos sordos fueron integrados a una clase común con una intérprete LSU-español, debido a que ningún profesor hablaba LSU. Esta modalidad no fue exitosa y rápidamente el liceo tomó la decisión de separar a los sordos del grupo oyente y se creó un grupo exclusivo de sordos. Actualmente el liceo cuenta con dos primeros años para sordos, dos segundos y dos terceros, y la población actual de alumnos sordos es de aproximadamente cuarenta. Si bien esto es fluctuante, a lo largo de los años en que se viene llevando a cabo la experiencia bilingüe en el liceo se ha dado un sostenido aumento de alumnos.

Los grupos sordos trabajan con profesores oyentes que hablan español y cuentan todo el tiempo con una intérprete LSU/español, si bien ya algunos de ellos imparten sus clases directamente en LSU (con esto me refiero a las asignaturas de idioma español -como segunda lengua-, física y literatura).

Una maestra sorda y una instructora sorda, bilingües competentes LSU/español e integrantes de prestigio de instituciones de sordos, integran el plantel docente del liceo. Estas profesoras asisten en las prácticas educativas dentro de la institución, trabajando con los alumnos y con los docentes y tienen a su cargo las clases de LSU (como lengua materna para los estudiantes sordos y como segunda lengua para los alumnos oyentes).

LSU, español escrito y español oral

En el caso de los sordos ocurre una importante diferenciación funcional entre la lengua oral y la lengua de señas, según la cual la lengua oral ocupa de forma casi exclusiva la función escrita y la lengua de señas la función vinculada a la oralidad. Esto se debe a las dificultades que tienen los sordos de utilizar la lengua oral en la oralidad y del hecho que la lengua de señas no cuenta con escritura.

La LSU es la lengua natural de los sordos, lengua a la que tienen pleno acceso. Sin embargo, por los diferentes modelos educativos, muchos



sordos ingresan al liceo desconociendo dicha lengua. El español, en cambio, siempre es una lengua que representa dificultades de acceso, aún cuando sea la única lengua que aprendan/adquieran, lo que los vuelve, en todos los casos, hablante no nativos de la misma. Esta situación se puede ver atenuada en la escritura.

Para los sordos, entonces, la lengua oral, español en este caso, funcionar como una segunda lengua frente a la que presentan importantes procesos de simplificación y reducción de la morfosintaxis y el léxico. Asimismo se observa, en general, una fuerte interferencia de la sintaxis de la LSU sobre el español, con la consiguiente agramaticalidad de muchos de los enunciados, propios de una gramática de aprendiz.

Como planteamos en otro trabajo (LARRINAGA y PELUSO, 2001) la simplificación que se constata en el español de estos alumnos sordos se vincula estrechamente con la tendencia marcada a lo analítico (fundamentalmente por la pérdida de las desinencias a nivel morfológico). Sin embargo, paradójicamente, se constata también la pérdida de ciertos elementos analíticos como son las preposiciones, si bien es probable que esto sea una interferencia de la LSU, dado que en dicha lengua no existe dicha categoría gramatical. Como es típico de las gramáticas de aprendiz, las palabras-función tienden a caer y permanecen las palabras-contenido, aún cuando se tiende a lo analítico.

Asimismo, como plantea BOUVET (1984), los sordos no tendrían ningún impedimento en el aprendizaje/adquisición de una lengua oral en su modalidad escrita, lo que sí ocurre en su modalidad oral, en la que siempre ocurre una fuerte distorsión producida por la ausencia del aspecto auditivo. Debido a ello los sordos pueden alcanzar el mayor grado de simetría en su bilingüismo en la relación LSU-español escrito, por lo que en general en las instituciones para adultos sordos se deja de lado el entrenamiento oral.

Sin embargo, los sordos que asisten al liceo presentan dificultades en su dominio del español escrito, tanto por lo relacionado con la adquisición de la escritura como con la adquisición del español como segunda lengua..

La clase de LSU como lengua materna para estudiantes sordos

Desde el año 2000 se instrumentó para los grupos sordos la clase de LSU como lengua materna, a cargo de profesores sordos, a efectos de profundizar en el estudio de dicha lengua en el contexto formal. Esto es similar, tanto en sus objetivos como en su carga horaria, a lo que es la clase de idioma español, como lengua materna, para alumnos oyentes hispanohablantes.



La creación de esta asignatura tiene un triple objetivo. Por un lado el reconocimiento del lugar de la LSU como primera lengua, en el marco de la educación bilingüe de los sordos. Además de pedagógica, esto cumple una función simbólica y política. Por otro lado tiene la función de nivelar y homogeneizar el conocimiento de la LSU por parte de los alumnos sordos, conocimiento que es muy heterogéneo y no necesariamente de alta competencia en todos ellos, como cabría esperar. Por último, tiene el objetivo de generar espacios de discusión, estudio y trabajo del vocabulario de la LSU, su morfología y sintaxis, para adecuarla a esta nueva función de lengua de enseñanza. El nuevo lugar que tiene esta asignatura modifica el lugar de las otras lenguas que se enseñan en el liceo. Para los alumnos sordos el español se dicta como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera, apoyándose en la oralidad en la LSU y en la escritura en el español.

Cabe señalar que uno de los grandes problemas que aún mantiene esta asignatura es la inexistencia de gramáticas descriptivas de la LSU. Asimismo por el momento sólo se cuenta con dos diccionarios muy reducidos de dicha lengua, de tipo traductor LSU-español.

La clase de idioma español como segunda lengua

La transformación de la asignatura de español como lengua materna (obligatoria en todos los liceos uruguayos) por español como segunda lengua y su relación con la instrumentación de la asignatura de LSU como primera lengua fue uno de los logros del programa bilingüe del liceo y supuso la aceptación de que los sordos no son hablantes de español como su lengua nativa y primera.

Según las observaciones de clases (PELUSO y TORRES, 2004) y el trabajo que he realizado con el profesor de la asignatura de idioma español, se puede afirmar que en dicha clase se trabaja fundamentalmente desde la LSU hacia el español escrito, haciéndose especial énfasis en el desarrollo de habilidades narrativas. El profesor promueve que los alumnos realicen narrativas en LSU a partir de diversas consignas y luego se pasan dichas narraciones al español escrito. En general los textos escritos elaborados por los alumnos presentan un importante distanciamiento de la norma estándar, ya que los sordos en general, como ya señalé, no van más allá de una gramática de aprendiz del español, aún en su forma escrita.

A partir de la elaboración de los textos escritos se analizan los errores, lo que dispara la reflexión gramatical: conjugación verbal, uso de preposiciones, uso de artículos, etc. De esta manera la reflexión gramatical queda anudada al avance de las narraciones en español. En muchos casos se compara el texto en español, originalmente elaborado por los alumnos sordos, con la



forma que tendría dicho texto si se adecuara a la norma del español estándar. Esto potencializa los mecanismos de reflexión sobre el texto, no solamente en lo relacionado con el aspecto gramatical, sino también en lo relacionado con los vínculos entre la sintaxis del español y de la LSU.

Los profesores de las diferentes asignaturas como profesores de lengua

En las clases con sordos los profesores se encuentran, en general, con alumnos que no pueden leer ni estudiar los textos básicos de cada asignatura.

Así, las enormes dificultades que presentan los sordos alumnos en la escritura, tanto en su comprensión como en su producción, hace difícil la enseñanza de las diversas asignaturas, dado que se requiere cierto manejo de la escritura que permita el estudio de los diferentes textos propuestos.

Frente a esto realizamos una experiencia en la que se planteó la incorporación de la metodología de enseñanza de lengua por parte de los profesores de las diferentes asignaturas (LARRINAGA y PELUSO, 2004). Se propuso que los docentes dejaran de enfocar completamente su práctica en la enseñanza de la asignatura, e incorporaran la enseñanza del español escrito y de los sistemas de conceptos científicos vinculados a la materia en cuestión, a través de los textos recomendados para el estudio de la misma.

Para esto se realizaron talleres en los que los docentes pasaron por la experiencia de la enseñanza de inglés escrito a efectos de tomar conciencia de las posibilidades que ofrece la metodología de enseñanza de una segunda lengua en su escritura. A partir de la propia experiencia con el texto en inglés, se mostró a los docentes las diferentes estrategias que se utilizaron en la enseñanza de lengua: la construcción de preguntas clave, el trabajo con los nexos cohesivos, el trabajo con la temporalidad, con el léxico, con el nivel morfológico, etc. Finalmente se propuso a los docentes que diseñaran una metodología de trabajo de enseñanza de lengua con un texto de su disciplina (LARRINAGA y PELUSO, 2004).

Conclusiones

En este artículo me he propuesto presentar de forma somera diferentes aspectos que hacen a la enseñanza de español para sordos en el marco de una educación bilingüe que tiene en cuenta que el español es la segunda lengua para estos alumnos. Pensar el español como una segunda lengua en el marco de la educación de los sordos se presenta como un hito histórico, que logra ir más allá de la tradición fuertemente oralista y homogeneizadora que dominó el campo de la educación de los sordos durante el siglo pasado. Este cambio de enfoque abre nuevos horizontes en la educación de los sordos y participa en las nuevas relaciones que



los sordos establecen con el español y la lengua escrita, históricamente lejanos y, en muchos casos, persecutorios.

Como he mostrado en este trabajo, la propuesta de enseñanza de español en el Liceo 32 muestra tener múltiples aristas dado que es insuficiente su circunscripción a la asignatura de idioma español. En la medida en que el conocimiento de español está directamente relacionado en los sordos con la constitución de sujetos letrados y, por tanto, con la posibilidad de leer los textos de las diferentes asignaturas, esto afecta y condiciona todas las instancias educativas del liceo.

En este sentido, entonces, existe una fuerte implicación entre la asignatura de LSU (como primera lengua) y la de español (como segunda lengua), así como con todas las estrategias de enseñanza de español escrito que los docentes de las diferentes asignaturas han tendido que incorporar (con mayor o menor éxito de acuerdo con la formación e interés de cada uno) en la enseñanza de su materia.

Referências Bibliográficas

BOUVET, Danielle (1984) "Acquisition of French Sign Language and French by deaf children in a bilingual education program". En LONCKE, Frederik et al. (Eds.), *Recent Research on European Sign Languages*, Swets & Zeitlinger B.V, Lisse: 64-82.

LARRINAGA, Juan Andrés y Leonardo PELUSO (2001) "El español de los sordos en Uruguay: un análisis de casos". Trabajo presentado en la *Conferencia Científica Internacional "Lingüística 2001"*, La Habana.

----- (2004) "Alumnos sordos en la enseñanza media: los profesores de asignaturas humanísticas y científicas como profesores de lengua". En *Anais do FILE III*, Pelotas (CDRom).

PELUSO, Leonado (2005) "Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural". En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Avances, nuevos desarrollos e integración regional*. Tomo III, Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, Bs. As.: 414-416.

PELUSO, Leonardo y Carmen TORRES (2004) "Comunicación, lenguaje y cultura con relación a las prácticas de enseñanza de docentes con alumnos sordos liceales". Trabajo presentado en *Jornadas de Psicología de Regional Norte*, Salto.



Una Visión sobre: Formación de profesores de Lengua Española (L2) en la Región Fronteriza Brasil –Venezuela

Leonor Nora Fabián Bráñez (UFRR)

Presentación

Nuestra actualidad, caracterizada por conceptos como sociedad de la información, una realidad se impone como una de las marcas de este nuevo milenio: la importancia del lenguaje y el aprendizaje de lenguas. Como ejemplo valga la realización de este “IV Congreso de Hispanistas”. En este mismo contexto, desde la Comisión Europea se afirma que “la mitad de Europa es ya plurilingüe y que el 45% de los ciudadanos europeos pueden mantener una conversación en una lengua distinta a la lengua materna” (<http://ec.europa.eu>)¹. Esta realidad ha repercutido, necesariamente, en las políticas lingüísticas de los Sistemas Educativos del Mundo. No sólo aparece una segunda lengua (L2) en la educación obligatoria en todos los países de América, sino que, es necesario aprender alguna otra lengua más y este aprendizaje se ha ampliado a más niveles de educación. En este marco social es en el que esbozamos, “Una Visión sobre formación de profesores de lengua española (L2), en la Región Fronteriza Brasil-Venezuela”. Contemplamos que la formación permanente y la práctica pedagógica son fundamentales. El presente estudio se ha desarrollado en la consideración de los hechos que encierran las situaciones de contacto cultural- lingüístico luso-hispano; la problemática es abordada desde la oralidad, no descuidando los fenómenos específicos del contacto en lo que se refiere al texto escrito. Algunas interrogantes que nos hacemos son las siguientes: ¿Qué tipo de docente egresado del curso de licenciatura en Letras, español (L2) debemos formar?, ¿Cómo deberá ser su desempeño, como elemento reflexivo, crítico, socializador?.

El objetivo del presente trabajo es propiciar el planeamiento estratégico, teniendo como perspectiva el perfil del futuro profesor de lengua española (L2) que queremos formar, de acuerdo a la realidad regional, muy particularmente en lo referente al análisis curricular, qué contenidos humanísticos, científicos, sociolingüísticos, e Instrumentales; conceptos fundamentales, al servicio de la formación del profesor, que le den una identidad propia, de educador y no de simple instructor. Todo ello desde una reflexión crítica en nuestro contexto de modernidad (nuevas tecnologías, multiculturalidad creciente, etc.), con demandas y necesidades propias en la formación de la ciudadanía. Propender la formación permanente, incluyendo el dominio de la lengua que enseña, la metodología y didáctica necesaria para realizar el proceso enseñanza aprendizaje.



Justificación

En el Estado de RR, Norte del Brasil, surgió el interés de promover la adquisición de la lengua española, con la abertura del Mercado Común del Sur; situación que difundió la comunicación con el país vecino Venezuela. El Centro de Formación y Perfeccionamiento Magisterial del Estado de RR, (CEFAM) en Convenio con la UFRR, Curso de Licenciatura en Letras, Habilitación lengua española, que ya había creado este Curso y venía impartíendolo; inició la capacitación de docentes de enseñanza fundamental, que se encontraban laborando, en las escuelas de los municipios del Estado (con estudios de magisterio, segundo grado y todos con más de dos años de servicio). La UFRR, contando con una plana de docentes y estructura curricular del Curso motivo del Convenio, pasó a capacitar a estos profesores-alumnos, durante los periodos de vacaciones escolares, enero-febrero y julio-agosto, durante un tiempo de 04 a 04 1/2 años; Curso en el que participé como docente desde su inicio hasta la finalización (1999-2004). Después de estos años vimos con gran satisfacción el efecto socializador y multiplicador de los resultados de esta capacitación educativa. En base a esta experiencia, formulamos este proyecto con la intención de mejorar, nuestra práctica pedagógica, partiendo de fundamentos más amplios y valederos como son por ejemplo, la formación de valores, el ser reflexivo y crítico, entre otros: la formación del educador y no simplemente del instructor de lengua extranjera.

Marco teórico

Vivimos en un momento en el que cada vez más entendemos que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético (interdisciplinaridad y contextualización) . En que vemos que la mente humana, si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéticas, étnicas, raciales; que sólo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales. [...] El mundo se moverá en una dirección ética, sólo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad y nuestro destino el que está en juego. El pensamiento complejo es una aventura, pero también un desafío. (MORIN, Edgard : 1997 pag.18-19)²

El Estado de Roraima, con una población aproximada de 391.317 habitantes (IBGE,2005)³; limita por el Norte con la República de Venezuela, Santa Elena de Uairén es el Municipio puerta de salida de este país y Pacaraima es la puerta de ingreso de Brasil, por esta ciudad, través de



la carretera BR. 174, se une a la Capital del Estado, Boa Vista; limita al sur con el Estado de Amazonas, al este con la República de Guyana y el Estado de Pará, al oeste con el Estado de Amazonas y la República de Colombia. De nuestra investigación podemos manifestar que existe en esta región una pluralidad cultural y lingüística formada por las más diversas lenguas indígenas y extranjeras, con predominio del portugués- español; la lengua usada en los diferentes estamentos tanto públicos como privados así como en el comercio, muchas veces es una mezcla de las dos lenguas, (lusio-hispano), siempre con la intención de establecer una comunicación, existiendo una variedad de factores para determinar el perfil lingüístico, tales como el mantenimiento de la lengua materna, hablantes pasivos de la segunda lengua en ambos casos portugués- español y viceversa, mezcla de la lengua nativa con portugués y otras lenguas extranjeras. Considerando la situación estratégica del Estado de RR, el hecho de ser región fronteriza internacional, se hace imperativa la necesidad de la educación y comunicación para el desarrollo de estos pueblos y por tanto la formación del profesor como instrumento socializador.

Actualmente, el aprendizaje de una segunda lengua es de suma importancia, pues a través de ella se torna posible un contacto con nuevas culturas y nuevos conocimientos. De esa forma, una aula de LE debe posibilitar al alumno más que el aprendizaje de un código lingüístico, ella debe proporcionar también una oportunidad de conocer otras culturas y otras realidades (ALMEIDA Filho, 1993) .

En el presente estudio tenemos como base legal la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña (LDB), instrumento que nos permite conocer el Sistema Educativo Brasileño, en el Capítulo IV de la educación superior, Artículo 53 que se refiere a la autonomía de las universidades, tanto para el funcionamiento de cursos como para fijar los currículums . Así mismo consideramos de suma importancia los ejes que rigen la educación para el siglo XXI, dada por la UNESCO que son: “Aprender a aprender”, “Aprender a conocer”, “Aprender a ser”, “Aprender a convivir”.

Haremos un breve enfoque de los conceptos necesarios que intervienen en el tema motivo de este trabajo: Planificación y Currículum, para enfocar el Perfil profesional.

Partimos de la frase “Hay que planificar el azar...” (BENEDETTI, Mario, 1981)⁵. Actualmente es valorizada la importancia del Planeamiento Educativo en cualquiera de sus niveles. El planeamiento en cualquiera de sus formas es fundamental para el inicio de toda actividad humana.



El Planeamiento estratégico, implica hacernos cuestionamientos que deben ser planteados y resueltos, ¿qué pasó antes?, ¿Por qué?, ¿Es esta verdad tan evidente? hoy pareciera que sí, pero ¿Cómo comenzó a hacerse sentir la necesidad de planificar? ¿Cuándo comenzamos a sentirnos prisioneros de nuestros planes?, ¿Cuál es el justo medio entre planificar demasiado y librarlo todo al azar?, ¿Qué habrá mañana?. “La incertidumbre futura, ya presente, y el cambio, hacen de la planificación de la Educación una necesidad. Planificar significa decidir por adelantado qué hacer, cómo y cuándo hacerlo y con quién ha de hacerlo. El planeamiento estratégico planificador va cuestionando el pasado, donde estamos ahora y ¿Hasta dónde queremos ir?”.

El currículum ; sobre este término existen una serie de definiciones: - “Es el conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la entidad educativa para ayudar a los alumnos y a los docentes a conseguir, en el mejor grado, los objetivos y aprendizajes proyectados, según sus capacidades”. (STENHOUSE, 1984, pág.36)⁶

– “Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales”. (HIRST, 1973)⁷. Es decir que los significados del currículum serían: Plan de estudios, actividades organizadas de enseñanza, proyecto que da sentido y coherencia a una propuesta educativa. Todo esto dentro de un ámbito de reflexión, investigación, y teorización. Si hablamos de currículum estaríamos afirmando que lo que sucede en el aula no es un problema técnico, organizativo, sino que es un problema cultural, que responde a factores que hacen a lo social, ideológico, económico, político, etc. que afectan a todos los que vivimos en la sociedad, y que configura la forma en que nosotros vemos la realidad, que después llevamos al aula en cada planificación. El currículum como proyecto, es una guía para los encargados de realizar las actividades en el aula, es decir que orienta la práctica pedagógica. Este no debe suplantar la iniciativa y responsabilidad del docente a cargo del grupo, ya que es él quién conoce la realidad en la que trabaja. Por tanto:1) Proporciona información sobre qué enseñar, tanto lo que son objetivos, como contenidos. 2) Proporciona información de cuanto enseñar, sobre la manera en que los objetivos y contenidos se deben organizar, secuenciar. 3) Proporciona información sobre cómo enseñar, de manera que los alumnos alcancen los objetivos. 4) Proporciona información sobre qué, cómo, y cuando evaluar.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, actualmente son priorizados los Currículos Comunicativos, Natural y Socio Comunicativos. La rápida aceptación de esas ideas por especialistas británicos y por autores de re-



nombre se denominó abordaje comunicativo, llamado también abordaje, Socio Comunicativo, Nocial- Funcional o Abordaje Funcional. Varios autores han desarrollado teorías compatibles, que concuerdan que el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso del lenguaje para la comunicación. Entre esos autores se destacan Stephen Krashen y sus cinco hipótesis presentadas en el Abordaje Natural.

Perfil Profesional

El perfil de nuestra propuesta es preparar al profesor –educador en lengua (L2), consciente de que, como ciudadano, debe promover el proceso enseñanza aprendizaje, como un integrante de la dinámica social y que la apropiación del conocimiento, también vista como proceso, no será reproducción, pero sí transformación social, que se encuentra en constante perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

Conclusiones

- ◆ Garantizar que los profesores de L2 tengan alta competencia lingüística y pedagógica (tanto mayor cuanto menor la edad de sus alumnos) para facilitar tempranamente el aprendizaje de una segunda lengua junto a la lengua materna.
- ◆ Un capítulo vertebrador de la formación de los profesores lo constituyen las prácticas pre – profesionales que deberán desarrollarse dentro de su realidad.
- ◆ El profesor de lenguas extranjeras ha de promover el desarrollo de la llamada competencia comunicativa en su fase inicial. La competencia comunicativa es un constructo que incluye las sub-competencias lingüístico-gramatical, textual-discursiva, socio-lingüística, sociocultural y estratégica. Todas ellas interaccionan para la producción y la recepción e interpretación de textos en una lengua extranjera, apropiados para un contexto de situación y un contexto sociocultural determinados.
- ◆ En este proceso de adquisición de la competencia comunicativa el profesor ha de ser, entre otras cosas, un modelo de utilización comunicativa del lenguaje. El profesor ha de utilizar la lengua extranjera en el aula no sólo como objeto de enseñanza-aprendizaje sino como herramienta de instrucción.
- ◆ Se hace imperativa la necesidad de formar al profesor de lenguas como Educador y no como un simple instructor.



Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- BENTIVOGLIO, Paola & SEDANO, Mercedes. *Identidad Lingüística de Venezuela y el Caribe hispánico*. Tubigen: Niemeyer, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In:
- LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-335.
- MORIN, Edgard. *Introducción al pensamiento complejo*. 3. ed. Madrid: Santillana, 1997.

Notas

- 1 *Informe de la Comunidad Económica Europea*
- 2 MORIN, Edgard. *El pensamiento complejo*. 3. ed. Madrid: Santillana, 1997.
- 3 BGE, Instituto Brasileiro de Estadística
- 4 ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- 5 BENEDETTI, Mario. *Hay que planificar el azar*. Uruguay, 1981
- 6 STENHOUSE, *El currículo*. Buenos Aires: SBN, 1984
- 7 HIRST. *Plan de estudios, actividades organizadas*. Bruselas, 1973.



Legendas folclóricas en la enseñanza de español: cultura y afectividad de los alumnos¹

María Jeslima Cahua Riera (UNICAMP)

Partiendo del principio de que la enseñanza de cultura es parte inalienable del proceso de aprendizaje de lenguas, esta ponencia discute consecuencias teóricas y prácticas de la implementación de propuestas curriculares multi-dimensionales de base intercultural. Después de discutir brevemente la base teórica, se presentará un estudio de caso con alumnos de español en el cual el foco estuvo en la utilización de leyendas folclóricas (*La Sayona* de Venezuela y *A Iara* de Brasil). Los géneros discursivos trabajados fueron: informe y diario personal. Para las prácticas de escritura se aplicó la propuesta PEI (Propuesta de 'escritor' indeterminado) (Serrani, 2005). La misma consiste, básicamente, en realizar talleres de escritura y reformulación anónimas, en las cuales la dimensión afectiva y la posición enunciativa están en foco en la producción y al reformular.

Currículo interculturalista

Al examinar el tratamiento de aspectos sócio-culturales en algunos materiales didácticos y planificaciones de cursos, noté que un gran número de libros didácticos disponibles en el mercado brasileño tiene la tendencia de abordar estos aspectos sin considerar el hecho de que el(los) país(es) de la lengua meta y sus hablantes no forman un bloque único y homogéneo que sigue comportamientos estandarizados. Esas generalizaciones y estereotipos conllevan a los aprendices a la formación de imaginarios que jugarán un papel importante en las relaciones de contacto con los hablantes de la lengua-meta.

A partir de esta insatisfacción, este estudio se dedica a la implementación de la propuesta de currículo multidimensional de Stern (1989, 1993) y en los desarrollos posteriores de Serrani ((2002, 2004 e 2005), que esencialmente abarca varias dimensiones inter-relacionadas para la composición del currículo. El estudio consideró tres componentes:

- ◆ Intercultural;
- ◆ Lengua/discurso;
- ◆ Prácticas verbales.

El componente de lengua/discurso toma el lenguaje desde una perspectiva discursiva considerando, por lo tanto, nociones como: memorias discursivas, alteridad, intra/interdiscurso, entre otros. Este componente incluye contenidos y actividades con género(s) discursivo(s), léxico y construcciones morfo-sintácticas en funcionamiento en el discurso, y en-



fatiza la concienciación hacia la heterogeneidad del lenguaje.

El de las prácticas verbales propone la lectura, la comprensión auditiva, la escritura, la producción oral y la traducción, relacionadas entre sí y, por su vez, a los componentes intercultural y lengua/discurso.

Para los contenidos y actividades del componente intercultural, que considere tanto la cultura meta cuanto la cultura de origen, hay tres ejes temáticos:

- ◆ Territorios, espacios y momentos;
- ◆ Persona y grupos sociales;
- ◆ Legados culturales (Serrani, 2005).

Legados: leyendas folclóricas La Sayona y A Iara

Las ilustraciones de la propuesta se harán a partir de las leyendas folclóricas *La Sayona* (cultura meta) y *A Iara* (cultura de origen). Este género demostró ser adecuado para relacionar las memorias sociales a la vivencia de emociones en contextos actuales, proporcionándole al lector experiencias singulares con el lenguaje. Para esto, partí de la afirmación de que la historia de *La Sayona* es conocida en todo el territorio venezolano. Para asentar esto y también que ella inspira sentimientos de miedo o temor, apliqué en una escuela en Venezuela un cuestionario siguiendo procedimientos etnográficos asociados al Análisis del Discurso. El mismo se llevó a cabo con 21 alumnos del 2º año de bachillerato en la ciudad de Cabudare, Estado Lara. El contexto se equipara al de los alumnos del estudio de caso en Brasil.

Básicamente, se les pidió que, sin ninguna lectura o exposición previa relacionada al tema, se expresasen por escrito considerando las siguientes preguntas: ¿Conoces la historia de *La Sayona*?, ¿Has escuchado relatos? ¿Recuerdas comentarios, vivencias, experiencias o relatos de otras personas, sobre la historia?, ¿Cuáles sentimientos te produce o producía?

A partir de los textos recibidos, se constató que 100% de los alumnos conocía la historia. En todos los casos ellos comenzaron los textos con una narrativa de la leyenda. También fue posible confirmar mi hipótesis, ya que, 86% manifestó haber vivenciado sentimientos de miedo, temor y de fuerte impresión.

A pesar de que los resultados de este examen no permitan hacer generalizaciones, en términos cuantitativos, sobre la presencia de la leyenda en la vida cotidiana de los jóvenes venezolanos, los mismos son reveladores de la vitalidad del género actualmente en Venezuela.

Lo intercultural y las prácticas verbales: género informe

El estudio de caso consistió en una experiencia en aula con 24 alum-



nos del 2° año de bachillerato en la etapa inicial del curso de español como lengua extranjera en una escuela particular situada en el perímetro urbano en la ciudad de Campinas, Estado de São Paulo.

En un primer momento, los alumnos realizaron una amplia investigación extra-clase, en la lengua meta, sobre la región de *Los Llanos* venezolanos y el Amazonas brasileño, regiones donde se originaron las leyendas, sus grupos sociales y legados. Esto con la intención de proporcionarle al aprendiz una ubicación geográfica para que pudiese relacionar la lengua y las discursividades de la cultura-meta a los espacios y hábitats sociales de la lengua de origen.

Con la finalidad de reforzar la dimensión intercultural y el trabajo con el cruce de lenguajes *La Sayona* se presentó en las versiones rock y *joropo llanero*³, y la *lara* en la versión escrita para proporcionarle a los aprendices diversas formas en que las leyendas pueden ser leídas e interpretadas.

Seguidamente se les pidió la elaboración de informes para desarrollar la expresión formal de los elementos que habían sido estudiados en el componente intercultural, la propuesta fue:

1- Escribir un informe a partir de los datos de territorio, grupos sociales y legados culturales de la región de los Llanos y del Amazonas discutidos en clase, enfatizando en los datos de cultura, la formación histórica de esos territorios en los dos países y los grupos sociales existentes o llegados por inmigración, entre otros

2- Comentar qué fue lo que les llamó la atención del descubrimiento de las culturas y apuntar perspectivas de cómo, por ejemplo, ese informe podría continuar. O sea, considerando los intereses personales indicar algunas perspectivas futuras de investigación intercultural entre otras regiones de los mismos países, o con otros países, o algún otro tema de las mismas regiones.

Después que los informes fueron entregados, se realizaron algunos talleres para discutir algunos comentarios que constaban sobre las leyendas y, al mismo tiempo, se analizaron los aspectos lingüísticos/discursivos, visando una futura reformulación

Prácticas de escritura y reformulación

La elaboración del diario personal contó con dos recursos: la PEI - *Proposta de Escrevente Indeterminado* (Serrani, 2003) y las reformulaciones.

Para la estructuración de las narrativas se consideró que las mismas no se basasen en la mera acumulación de oraciones informativas, sino que se articulasen las ideas visando las producciones de matices de sen-



tido. Los aspectos de lengua enfocados fueron las formas de expresar el pasado en español con los rasgos semánticos específicos (por ejemplo, la expresión del pasado durativo y puntual) y la construcción de paráfrasis por acrecimientos esperados.

A través de la PEI se buscó que la presencia de la subjetividad profunda del aprendiz se concretizase más en las prácticas de producción escrita. Básicamente, la propuesta parte del principio que con la indeterminación del escritor, la subjetividad del alumno está más presente porque, al final, él estaría escribiendo menos para obtener una nota y, aún menos, para aplicar contenidos.

Para la elaboración del diario personal, se partió de la suposición de que ambas leyendas están de algún modo relacionadas al estado afectivo miedo. Para incitar aún más el tema, durante la clase, se narraron algunas experiencias personales que enfocaban ese estado afectivo. Esta parte del estudio comprendió los siguientes pasos:

1- Primero, se les pidió a los alumnos que, teniendo como referencia las leyendas y las experiencias narradas en la clase, escribiesen uno o dos párrafos en diario personal, relatando una experiencia amedrentadora. Se les explicó que debían hacerlo sin identificarse.

2- Posteriormente, se digitaron y enumeraron los diferentes textos y la materialidad lingüística de las secuencias intradiscursivas se corrigió siguiendo como referencia los parámetros para correcciónⁱⁱⁱ. A seguir consta un ejemplo:

*1- Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que **el usual**. Yo dormía sola en el cuarto, y la **janela** estaba abierta, y el sonido del viento **tomaba cuenta** del recinto. Yo **morría de** miedo de apariciones, y días atrás había **ouvido** historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no **acendia**, entonces **tuvo** que caminar hasta mi cama en **el oscuro**. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque **encuanto** andaba el viento **pasó por mi pelo** y me "**arrepíó**" la **espina**. Era como los finos dedos de una mujer que **tocaban mi** nuca y me llamaban para la janela. Cuando finalmente llegué a la **lamparina**, la **acendí e** no podía mirar la **pared** **oposta**. No sé **se** había algo o **alguién** en el cuarto, pero sé que la sentí.*

Después que cada alumno identificó su texto, pasó a reformularlo siguiendo el mismo procedimiento de no identificarse. Sólo debían continuar colocando el mismo número que aparecía en el texto digitado. Esta vez, los alumnos tuvieron que escribir un comentario metadiscursivo presentando argumentos a favor o contra una secuencia producida en uno de los textos. Para la re-elaboración de los enunciados, se siguió la reformulación por acrecimientos esperados (Fabre, 1987; Normand, 1987 apud



Serrani, 2005) que son formulaciones después de nexos como: o sea, es decir, mejor dicho, para decirlo en otros términos, en otras palabras, en otros términos, etc. Ejemplo de la primera y segunda reformulaciones:

1A- *Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que **el** normal. Yo dormía sola en el cuarto, y la ventana estaba abierta, y el sonido del viento era muy fuerte. Le **tenía** miedo a las apariciones(,) y días atrás había escuchado historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no encendía, entonces tuve que caminar hasta mi cama en **el oscuro**. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque mientras andaba, el viento me pasó por el pelo y me **enrizó** la **espin**a. Era como los finos dedos de una mujer que **tocaban mi** nuca y me llamaban para la ventana. Cuando finalmente llegué a la lamparilla, la encendí y no podía mirar la otra pared. No sé si había algo o alguien en el cuarto, pero sé que la sentí.*

***Se estuviese** en la misma situación que el tío, creo que no haría **el** mismo. Porque, **primeiramente**, no me gusta la idea de poner mi vida en **risco** por cosas materiales, o sea, no vale a pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistir a un asalto no es la solución. En otros términos, creo que **resistiendo** o **no**, los asaltos van continuar, porque el problema **esta** en **la** raíces de la marginalidad.*

1B- *Una vez, cuando pequeña, fui a dormir más tarde que lo normal. Yo dormía sola en el cuarto, y la ventana estaba abierta, y el sonido del viento era muy fuerte. Le tenía miedo a las apariciones y días atrás había escuchado historias sobre su existencia. Cuando entré en el cuarto, la luz no encendía, entonces tuve que caminar hasta mi cama en la oscuridad. La caminata fue corta, pero la sentí muy larga, porque mientras andaba, el viento me pasó por el pelo y dió un **grande** escalofrío. Era como los finos dedos de una mujer que me tocaban la nuca y me llamaban para la ventana. Cuando finalmente llegué a la lamparilla, la encendí y no podía mirar la otra pared. No sé si había algo o alguien en el cuarto, pero sé que la sentí.*

Si estuviese en la misma situación que el tío, creo que no haría la misma cosa. Porque, primeramente, no me gusta la idea de poner mi vida en riesgo por cosas materiales, o sea, no vale la pena ser herida por dinero o por un reloj. También creo que resistirse a un asalto no es la solución. En otros términos, creo que resistiendo o nó, los asaltos van a continuar, porque el problema está en las raíces de la marginalidad.

Los criterios de evaluación de la calidad textual consistieron en la observación de la riqueza y variedad expresivas y en las tomadas de posiciones enunciativas para la construcción de matices de sentido. La implementación de la PEI promovió movilizaciones de la dimensión subjetivo-afectiva de los



aprendices y a través de las reformulaciones hubo un avance bastante significativo en relación con las inadecuaciones lingüísticas que antes del estudio de caso se mostraban aparentemente “resueltas” cuando corregidas por el profesor, pero que volvían a ocurrir en los textos subsecuentes de los alumnos. No puedo afirmar que se trate de una consecuencia directa y de total validez, ya que un estudio de caso sólo permite indicar tendencias, sin embargo los resultados son elocuentes.

Consideraciones Finales

Lo que intenté mostrar con el estudio es cómo a través de propuestas que abarquen los procesos ideológicos, subjetivos y sócio-culturales que atraviesan todo proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, la práctica pedagógica le brindará a los aprendices oportunidades de insertarse en experiencias que les permitan comprender mejor la pluriculturalidad de los diferentes pueblos, sus costumbres e ideologías, los usos de la lengua-discurso en los diversos géneros, facilitando de esta forma las relaciones interculturales.

Referências Bibliográficas

Pêcheux, M. (1990a): *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes. Tradução: E. Orlandi.

----- (1990b): *L'inquiétude du discours*. Paris: Éd. des Cendres.

Riera, M. (2005): *“Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memórias e Escrita”*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp-IEL.

Serrani, S. (2002): *“Afetividade e Escrita em Língua Estrangeira”*. Fragmentos 22. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 23-39.

----- (2005): *Discurso e Cultura na Aula de Língua - Currículo – Leitura - Escrita*. Campinas: Pontes.

Stern, H. (1989) *“Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis”*. In: *The second language curriculum*. Cambridge University Press.

Notas

- i Este trabajo es resultado de la Disertación de Maestría “Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memórias e Escrita”, defendida en el DLA-IEL-UNICAMP, el 27/06/2005 con la tutoría de Silvana Serrani.
- ii Estilo musical que se baila y toca en Barinas, Portuguesa y Apure, entre otros. Es considerado el joropo más fuerte y vigoroso. Se caracteriza por los zapateados fuertes del hombre y los escobazos sutiles de la mujer. Los instrumentos típicos son el cuatro, la bandola llanera el arpa llanera y las maracas. (www.mipunto.com).
- iii Parámetros como por ejemplo: Morfología, Construcción Sintáctica, Concordancia, Léxico, Ortografía, etc.



Aproximações interdisciplinares e Ensino/Aprendizagem de E/LE

Maria Paz Pizarro Portilla (Faculdade CCAA)

Introdução

A proposta desta comunicação é oferecer algumas reflexões sobre a aprendizagem de E/LE sob um ponto de vista multicultural, através de uma aproximação interdisciplinar de um determinado tema. Tomamos como referência um curso realizado no Instituto Cervantes no primeiro semestre do 2006. O curso tinha como objetivo trabalhar, junto a professores de E/LE no Brasil, instrumentos pedagógicos que estimulassem o aluno a uma reflexão analítica sobre o espaço sociocultural denominado o “País Vasco”, o qual foi apresentado com materiais de diferentes gêneros e por meio de uma abordagem interdisciplinar, que permitiu percorrer o mesmo corpus de estudo desde diferentes perspectivas, como a histórica, a geográfica, a política, a sociológica e a antropológica.

Três grandes temas nos ocupam, portanto: ensino/aprendizagem de E/LE, abordagem multicultural, e interdisciplinaridade. Resulta-nos inviável, dada a brevidade da comunicação, oferecer de forma pormenorizada a base teórica na qual este trabalho se sustenta. Todavia, seria impossível não mencionar alguns referenciais teóricos relevantes.

Base teórica

Hoje em dia estamos cientes que adquirir uma língua não é só um processo de domínio de diferentes aspectos gramaticais ou discursivos, por muito importantes que estes sejam. Aprender uma língua implica aprender a cultura na qual esta se desenvolveu e se desenvolve, pois linguagem e cultura são realidades indissociáveis. Metodologicamente, assumimos um enfoque multicultural^a, pois é o único que vai nos permitir que nos aproximemos da diversificada realidade cultural espanhola.

As questões que colocamos são as seguintes: é real falar de uma cultura nacional única? A identidade nacional sufoca as diferenças culturais devidas a gênero, idade, classe social, religião, etnia, povo, região? Acreditamos que não.

Com a edificação das Nações modernas a identidade se converteu num assunto de Estado. A noção identidade se entendia como algo rígido, imóvel e único para todos os moradores de uma determinada nação. A ideologia nacionalista exclui a possibilidade de uma pluralidade cultural. Não obstante, concordamos plenamente com a opinião de Hall (2004, p. 62) ao afirmar que, devido ao processo de globalização, estamos vivendo realidades culturais que até bem pouco tempo atrás não existiam.



As identidades nacionais estão se desintegrando, como conseqüência da homogeneização de uma cultura global (pensemos, por exemplo, na quantidade de “Mc Donalds” que oferecem basicamente o mesmo tipo de comida em qualquer lugar do mundo). Esta “invasão de cultura global” está propiciando o fortalecimento de identidades locais como um modo de defesa à uniformidade mundial (lembramos, por exemplo, a quantidade de movimentos que reivindicam o direito a serem reconhecidos na própria diferença de gênero, de religião, de sexo, etc ...).

Assim sendo, encontramos-nos diante da decadência das identidades nacionais, tomando o lugar delas novas identidades híbridas. Hoje em dia seria impensável querer reduzir cada identidade nacional a uma única, simples, “pura”. Seria não levar em conta a heterogeneidade de cada grupo social.

Se tomarmos mais concretamente o caso da Espanha, vemos que na sua história mais recente, durante todo o período franquista (1939-1975), houve um claro desejo e, conseqüentemente, políticas específicas, que visavam o monoculturalismo oficial promovido pelo regime^b. Após a morte de Franco, a Espanha optou por reconhecer a diversidade política e cultural ao se dividir em 17 comunidades autônomas, cada uma das quais promovendo sua cultura particular. Além disso, podemos também dizer que, embora haja traços comuns em cada comunidade autônoma, existe um multiculturalismo interno devido aos diferentes grupos culturais em contato entre si. Coloquemos, como exemplo, a decisão do Parlamento Vasco do final do ano passado, quando passou a definir a identidade cultural vasca como “plural e mestiça”^c.

É este espaço sociocultural denominado o “País Vasco”, que foi trabalhado na oficina. Foi escolhida esta comunidade autônoma por razões afetivas, pois quem apresentou a oficina nela nasceu, e também por possuir uma série de características que mostram perfeitamente as diferenças culturais existentes na realidade sócio-cultural espanhola. A forma de nos aproximarmos e conhecermos o País Vasco foi necessária e propositalmente interdisciplinar, pois acreditamos que nenhuma outra abordagem daria conta da riqueza envolvida no assunto. É uma aposta e uma crença pessoal, pois como diz Fazenda: “a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... é uma questão de atitude” (FAZENDA, 1993, p.109).

Além do mais, a interdisciplinaridade nos permite que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira seja visto como o resultado de uma prática que pressupõe a compreensão da diferença para a unidade; estabelece o diálogo entre o eu e o outro; e contribui para a diminuição de estereótipos culturais. É o que Torres Santomé explicita tão claramente:



Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 45).

A oficina

Devido à abordagem multicultural e à proposta interdisciplinar, pensamos em uma apresentação do tema utilizando uma variedade de fontes de comunicação como pintura, cinema, literatura, publicidade, música, textos de jornais e de Internet, inserindo, assim, o estudante no mundo hispânico de uma forma mais ampla que a possibilitada só através de textos escritos provenientes de uma única origem.

A oficina começou com a apresentação de um cartaz de publicidade governamental para conhecer o País Vasco. Nele observam-se alguns dos estereótipos que as pessoas têm desta comunidade autônoma, como o tempo chuvoso, a rica gastronomia o terrorismo e o preconceito de pessoas de outras comunidades autônomas da Espanha. Com esta atividade se propicia um primeiro contato com o que o aluno sabe ou desconhece do País Vasco, permitindo que se trabalhe igualmente alguns conteúdos gramaticais da língua espanhola, como o imperativo ou a estrutura: “Si + Pretérito Imperfecto de Subjuntivo – Condicional”

Posteriormente, utilizando o contorno de um mapa do País Vasco, foram oferecidas aos alunos informações, sob a forma de pistas, que os conduzissem à identificação das diversas regiões geográficas que o compõem.

Em uma terceira fase, foi abordada a história da comunidade autônoma iniciando com a pintura de Picasso “Guernica”, obra que os alunos geralmente conhecem, mas que não sabem relacionar com a história do País Vasco. Partindo do bombardeio acontecido em Guernica em 1937, cria-se uma linha do tempo com cartões oferecidos aos alunos. Pedem-se também para que pesquisem na Internet a biografia de alguns personagens importantes da história vasca.

A quarta atividade é lingüística, pois são apresentadas algumas das características da língua vasca e uma mostra de literatura com uma poesia de Gabriel Aresti, grande poeta contemporâneo.

Para a seguinte atividade utilizou-se a Antropologia para uma aproximação do mundo mitológico dos vascos, conhecendo, através de imagens, a religiosidade deste povo.

A sexto ponto foi abordar um aspecto pelo qual é conhecido o País Vasco dentro da Espanha: a rica e variada gastronomia que possui. Para



isso, foram apresentadas várias receitas que nos levam a pratos bem diferentes entre si, como los chipirones em su tinta, angulas al estilo tradicional, el pastel Vasco, entre outros, e que diferem dos estereotipados para a Espanha como a paella e a tortilla de patatas.

Na sétima atividade voltamos a nos deparar com estereótipos referentes à Espanha, pois abordamos o tema da música vasca, na qual não aparecem nem castanholas, nem flamenco, e sim instrumentos autóctones como a txalaparta, a alboka ou o txistu, que proporcionam à música vasca um som bem peculiar. Assim, depois de conhecer as características dos instrumentos e ritmos oferecidos aos alunos, são ouvidas umas amostras de músicas, para que os alunos os reconheçam.

Na oitava atividade tratou-se de esportes. E para explorar este tema nada melhor do que brincar de jogo de memória com cartões que representam os diferentes esportes rurais vascos, como a pelota vasca, os aikzolaris, os levantadores de pedras, as regatas.

Por último, assistimos a cenas do filme “La Pelota Vasca: La piel contra la piedra” (2003) do diretor Julio Medem. Este documentário aborda o conflito vasco a partir das opiniões de diversas pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, conduzindo o espectador a uma reflexão sobre as múltiplas perspectivas que englobam o tema.

Conclusão

Para encerrar, queremos voltar à proposta da comunicação, que era a da partilha de experiências vivida numa oficina para professores de E/LE e que foi pensada desde um ponto de vista da abordagem multicultural, realizando um corte transversal e interdisciplinar na apresentação do tema: o País Vasco.

A experiência foi altamente positiva, o que reforçou a nossa convicção que é somente percorrendo as trilhas do multiculturalismo e abrindo o leque para outras disciplinas, que não sejam as estritamente lingüísticas ou literárias, que podemos efetivamente conhecer a cultura e a língua do outro. Tal postura didática nos possibilitará, sem dúvida, pontes de diálogo que contribuam a diminuir os estereótipos tão arraigados em nós mesmos e que nos ajudem a compreender e a olhar a diferença não como algo a ser evitado, mas como um patrimônio que a todos enriquece.

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*, São Paulo, Edições Loyola,



1993.

HALL, Stuart, 2003, *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, A questão multicultural, Belo Horizonte, UFMG, pp. 51-100, 2003.

-----, *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*, Porto Alegre, ARTMED, 1998.

Notas

- a Em relação a este conceito, Hall no texto *A questão multicultural* nos oferece uma interessante distinção entre multicultural e multiculturalismo. Além do mais caracteriza este último como uma estratégia sempre inacabada. Apresenta também vários tipos e dificuldades de aceitação de tais conceitos.
- b Ver a respeito a obra de Torres Santomé, Jurjo. No capítulo IV, quando fala de conteúdos culturais, expõe as vozes ausentes dos currículos, sendo uma delas as culturas das nações do Estado Espanhol, pp. 132-133.
- c Notícia publicada no jornal regional do País Vasco, *El Correo Español - El Pueblo Vasco*, e que podemos encontrar na sua edição digital do dia 4 de Novembro de 2004, no endereço da Internet: http://servicios.elcorreodigital.com/vizcaya/pg041104/prensa/noticias/Cultura_VIZ/200411/04/VIZ-CUL-004.html [acessado em 29-05-05]



“La Edad de Oro en los niños”. Una experiencia con estudiantes brasileños, niños de Nuestra América

María Teresita Campos Avella (Facultad de Unibrasil en Curitiba)

Hoy lo que se vende y se compra como el libro: *La Edad de Oro*”, en realidad fue una revista mensual que Martí publicó para los niños, “*y para las niñas, por supuesto*” como dice en su prólogo; durante su larga estancia en Nueva York y en el proceso de preparar una revolución para liberar a Cuba de los abusos que cometía allí el Imperio Español. Y sabemos también que es difícil de adquirir en Brasil y de muy poco conocimiento entre los profesores de Lengua Española siendo una obra fundamental en el conocimiento de la Literatura Infantil del siglo XIX y porqué no, de nuestros niños de América. Por eso, nuestro principal objetivo es promover esta obra entre los estudiantes y profesores y ver los valores éticos que podemos encontrar con su estudio principalmente a través de sus cuentos.

Una revista para los niños de América debió ser una empresa insólita en nuestros países de habla hispana en el año 1889. No tenemos noticias de que en aquel tiempo hubiera un proyecto tan ambicioso. La revista fue saludada con admiración por personas destacadas de las letras en aquel tiempo, por ej: Manuel Gutiérrez Nájera, escritor y periodista mexicano, cuando dijera:

“Dadle al niño vaho de ideas, para que no se condense en los cristales de su inteligencia y pueda dar paso a toda la claridad; no le habléis, al niño, como el sol habla a la tierra, con calor, con fuego; habladle como el Alba le habla a la Naturaleza y como La Edad de Oro habla a sus lectores pequeñuelos.” (NÁJERA, MANUEL, 1889, p 51)

Martí nunca se olvidó de “la esperanza del mundo”. Con un esfuerzo sobrenatural logró publicar esta obra para la posteridad de América, en el año 1889. No cabe preguntar: ¿Qué representa la Edad de Oro y cuál es la idea que Martí tenía de una revista infantil y, en sentido más amplio, de la literatura que los adultos debían ofrecer a los niños?

Sería muy extensa estas respuestas, pero resumiendo podemos decir que esta revista, tiene su camino es la sabiduría con un firme propósito moral donde lo docente, informativo, instructivo, lo bello, lo poético tiene un valor radical en la virtud educativa. Para todo educador este es el hermoso caudal y riqueza que debe transmitir a sus alumnos y Martí no podía concebir para los niños de América otra revista que la que les ofreció. Sólo cuatro números le fueron posibles imprimir.



AÑO: 1889

Primer Número, en julio

Segundo Número, en agosto

Tercero Número, en septiembre

Cuarto Número, en octubre

El gran hombre que fue Martí indudablemente está en "La Edad de Oro, obra, que constituye un resultado del quehacer espiritual que sabe transmitir una concepción humanista vigente a tal punto, que es vía y método de la formación del hombre nuevo.

A los niños - decía el Maestro - no se les ha de decir más que la verdad, y nadie debe decirle lo que no sepa y como se lo está diciendo, porque luego los niños viven creyendo lo que les dijo el libro o el profesor, y trabajan y piensan como si eso fuera verdad, de modo que si sucede que era falso lo que les dicen, ya les sale la vida equivocada, y no pueden ser felices con ese modo de pensar, ni saben como son las cosas de veras, ni pueden volver a ser niños, y empezar a aprender todo de nuevo ([MARTÍ, JOSÉ, 1889, en la Edad de Oro])

La Edad de Oro se rige por este principio, usando el estilo y modo apropiados para, no sólo instruir al niño, sino conmoverlo, este es su mérito más importante, es ejemplo vívido del empleo de las grandes verdades para, por el camino de los elevados sentimientos, llegar a la razón y al corazón de los hombres del mañana.

Artículos, poemas, cuentos, crónicas, aparecen en su integridad como partes que van configurando un propósito que aparece como la imagen del ideal humano, el ideal del hombre que Martí concebía como elemento imprescindible en la educación. Es en este sentido que puede hablarse de objetivos metodológicos. La educación entendida de la forma mas amplia a través de la muestra de las altas realizaciones humanas de la actividad multifacética del hombre: el trabajo, el arte, la historia, la distracción, en todo, señalando los valores elevados en cada esfera y señalando, con concreción a través de la ficción o la realidad los modelos que podrían constituirse en patrones de guía para el niño que leyera La Edad de Oro.

No hay en Martí especulaciones oscuras y tenebrosas en relación al sentido de la vida humana, su fundamentación del hombre se esencializa en su manera de enfrentar la vida, las contradicciones se admiten pero sin trasfondos oscuros divinos o humanos, sino porque la propia naturaleza humana es contradictoria y la propia vida lo es más. Martí no es pesimista



a pesar de eso, no lo fue siquiera para sí mismo, es contradictorio como confesaba a su “ verso amigo”, sufriendo de esas tantísimas contradicciones de la vida, admitía esto como elemento constituyente de la vida humana, es por eso quizás que afirmara la ciencia sobre la vida humana, difícil si para obtener resultados, sacar de sí lo que el hombre llevando en sí no confesaba nunca. Pero inmediatamente agregaba, que sin embargo, nada es mas regular, que la propia vida. El hombre debe ser medido por sus acciones, sus móviles ocultos, allí están y saldrán o no a la luz, aunque los vicios humanos cuando son arraigados saldrán a la larga.

Martí no concibió hombres perfectos, modelos humanos extraterrenales, ni él mismo lo era a sus ojos, y sus exámenes autocríticos nos deben servir de pautas. Sus reflexiones sobre el hombre comienzan en sí mismo, con sus virtudes y defectos.

“La Edad de Oro” parte, como afirmábamos, de ese supuesto que de muchas maneras aparecerá dicho o explicado pero que se constituye en hilo metodológico fundamental que ayuda a los niños a entender que muy buenas pueden ser las intenciones pero que ellas no justifican las malas acciones y lo mas importante que el hombre debe hacer lo posible porque el bien triunfe.

Martí ha logrado en esta empresa tan difícil educar al hombre para mejorarlo, algo que los educadores actuales no debemos olvidar: los valores no deben aparecer como abstracciones para el hombre, deben vestirse, con ropas terrenales y señalar con gestos y lágrimas las virtudes y equivocaciones humanas.

La variedad de temáticas abordadas nos hablan de la universalidad de los valores humanos, la diversidad de las épocas de la permanencia de esos valores en la existencia del hombre. En cuanto a los medios usados por el Maestro, él nos ha demostrado que no puede existir transmisión de valores y creación de convicciones sin sentimiento, hay que conmover al hombre a través de los sentimientos, se plantea en la obra, la ficción con depurada connotación artística para despertar en el niño el reconocimiento de valores humanos elevados. Esto lo podemos observar en sus cuentos.

Hay ocho en total, en la Edad de Oro, escritos por Martí y sólo tres de carácter popular antiguo que no escribió sino que adaptó. Ellos son:

- ◆ Bebé y el señor don Pomposo.
- ◆ Nené Traviesa.
- ◆ Las zapatitos de rosa (cuento en verso)
- ◆ La muñeca negra.
- ◆ Cuentos de elefantes



- ◆ Meñique. (Autor: Laboulaye, francés)
- ◆ El camarón encantado. (Autor: Laboulaye, francés)
- ◆ Los dos ruiseñores (Andersen)

En los tres cuentos ajenos analizamos que Martí los escogió precisamente huyendo de elegir aquellos tradicionales en los que se presentan nociones confusas de la realidad y dan lugar a la formación de ideas falsas acerca de la vida y a torcidas interpretaciones de sentimiento humano.

En los cuentos escritos por Martí, él relata hechos de la vida real que parece que son de su vida propia; escenas a las asistió y vivió él mismo, que impresionaron su corazón, que quedaron fijas e su memoria y debían ser contadas. Tal fue el caso de Los zapaticos de Rosa.

Pilar, la protagonista de la historia, ha desobedecido a su mamá y, no sólo se ha quedado descalza, sino que le ha dado sus zapaticos de rosa a una niña tísica que está muy enferma más tarde muere dándonos cuenta por la imagen que aparece en la última estrofa.

Ahí está la sinceridad de las narraciones de Martí, en colocar niños que se conducen como niños, entre adultos que, con sus cualidades, también arrastran debilidades y defectos como en la vida.

En “Bebé y el seños Don Pomposo” después de presentar a bebé como *un niño magnífico de cinco años*, con otros cariñosos elogios, agrega: *“No es un santo, oh, no!: le tuerce los ojos a su criada francesa cuando no le quieren dar más dulces y se sentó una vez en visita con las piernas cruzadas y rompió un día un jarrón muy hermoso, corriendo detrás de un gato”*

Y de “Nené traviesa”, quién es esa deliciosa niña? Una niña de cuatro años que ha desobedecido a su papá, ha roto entusiasmada, un hermoso libro de papá. Oh tremendo ejemplo de niña egoísta y desobediente! Nené que reconoce su error después de haber actuado con la infantilidad que es propia de los niños, sabe que no irá a la estrella azul cuando muera junto a su mamá.

En la narración hay una forma pura y simple de decir las cosas, con una comprensiva ternura, con esa intuición del alma infantil que Martí logra de manera genial.

En Nené traviesa, al margen de la polémica sobre la tristeza o no que puede producir la orfandad de Nené, hay una serie de elementos que resaltan significativos y es el hecho del mundo de Nené, de su medio social, de las relaciones afectivas y de la propia anécdota que sustantiva la narración, lo que viene a subrayar en su conjunto la gestión del hombre y sobre esta, la estructura de su felicidad, es decir, al incorporar el mundo, sus formas materiales y espirituales sobre el esfuerzo diario del trabajo. Aquí, en este cuento, Martí logra conjugar el factor emotivo, con un tono melodramático, con el



juicio sereno de quien sabe y quiere conducir los sentimientos del lector por los caminos de la ética y de los valores humanos

Los cuentos recogidos en los números de “La Edad de Oro” proponen a través (en su mayoría) de los propios niños como protagonistas los errores y aciertos, extrayendo enseñanza del triunfo de la verdad, el bien, del amor, sobre lo feo y o bajo de la existencia que adquieren personalidad propia en las historias (los hermanos de Meñique, el señor Don Pomposo, etc.).

“La Edad de Oro”, no miente a los niños al explicarles que el camino de la belleza y la bondad es muy difícil. Por ej, en el cuento “La muñeca negra”, cuando Piedad elige a pesar de todo el mundo, a la muñeca negra, o en el cuento en verso “Los zapaticos de Rosa” Pilar que regaló sus zapatos a pesar de su mamá haberle dicho que debía cuidarlos pues eran nuevos y caros. Cada uno de los personajes de esos cuentos vive una vida verdadera y de conflictos en que las opiniones se contradicen, y seguir el camino de la virtud, de la bondad y de la belleza, en el deber encontrará siempre opositores. Martí enseña esto a los niños y enseña más, hay que tener una opinión propia sobre las cosas y empeñar hasta la vida cuando se cree con certeza en una causa, aunque se nos oponga, hay que decir la verdad, siempre la verdad.

La bondad que no es otra cosa que hacer el bien sin cansarse, por eso los niños deben reunirse para hacer algún bien, o deberían entristecerse cuando pasa un día sin hacerlo, la bondad que se transparenta en cada personaje y precisamente por eso decidimos desarrollar esta experiencia con la obra de La Edad de Oro y fundamentalmente con los cuentos escritos por Martí a los niños de Brasil y la comenzamos con estudiantes de una escuela estadual Madre Antonia” en el barrio Tarumá en Curitiba en el grado pre-escolar y hoy, ya está hasta en tercer grado logrando resultados satisfactorios y llegando hasta motivar a los propios maestros y padres de los alumnos a conocer más de la obra de este genial escritor.

Conclusiones

Los cuentos de “La Edad de Oro” y porque, no, toda su obra, es la concreción de una metodología del mejoramiento humano, tal y como fue sistematizada por José Martí. El Maestro se fundamentó, partiendo de un propósito esencial, el de el cambio radical de la sociedad que le correspondió, una concepción alternativa sobre el desarrollo social cuyo centro es precisamente la formación de un hombre nuevo capaz de establecer nuevas relaciones con la sociedad, con los otros hombres y con la naturaleza, la base de esta transformación era la formación y educación en el hombre de un conjunto de valores cuyas bases esenciales eran el de-



ber, la belleza entendida como perfeccionamiento y la bondad consciente acompañada del conocimiento de la vida y del mundo espiritual humano. Y ese es el papel fundamental, nuestro como profesores y maestros.

Tres aspectos, al menos pueden señalarse en la conformación de este propósito:

- ◆ La conformación de un ideal de hombre que tiene como base, su terrenalidad y que se expresa en la concepción historicista que no permite la especulación o abstracción en las definiciones y conceptos que transmite y que tienen como centro, el compromiso del hombre con la verdad, la actividad creativa y transformadora, la belleza y la bondad, inserto todo en el deber histórico y la convicción de que perfeccionarnos todos es camino de perfeccionamiento general.
- ◆ La traducción de este ideal es valores, transmitidos desde la realidad o a través de la ficción para señalar en la cotidianidad la presencia de los valores.
- ◆ El señalamiento de la vía de esta transmisión de valores en el camino de la sensibilidad, para crear y formar valores hay que apelar a los sentimientos y las emociones, no sólo a los conocimientos y a la instrucción.

La concepción sobre el desarrollo de Martí se concreta en esta Revista que logró demostrar que los puntos de vista teóricos se hacen vigentes en la medida que encuentran vías concretas de transformación práctica y esa fue nuestra gran experiencia con los niños de la escuela Madre Antonia de los diferentes grados desde pre-escuela hasta tercer grado.

Referências Bibliográficas

Almendro, Herminio: A propósito de la Edad de Oro. Editorial Gente Nueva. La Habana. 1972.

_____ : José Martí. Ideario pedagógico. Editorial Nacional de Cuba. La Habana. 1961.

Garcés, Raúl: El otro Centenario, en Periódico Juventud Rebelde. 21 mayo. 1995.

Mañach, Jorge: Martí, el Apóstol. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 2000.

Martí Pérez, José: La Edad de Oro. Editorial Letras Cubanas. La Habana. 1980.

_____ : Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba. La Ha-

bana. 1973 (28 t).

_____ : Obras Escogidas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1997.

Pichardo, Hortensia: José Martí. Lectura para niños. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1990.

_____ : José Martí. Lectura para jóvenes. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1990.

Rodríguez, Carlos Rafael: Letra con Filo. Ediciones Unión. La Habana. 1987. (3t)

Toledo Sande, Luis: Cesto de llamas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

Turner Martí, Lidia: Martí y la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1989.

Vitier, Cintio: Ese Sol del Mundo Moral. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

_____ : Cuaderno Martiano II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

_____ : Guía para los maestros de las Aulas Martianas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.

_____ : La Cuba de José Martí: proyecto, realidad y perspectivas, en periódico Granma, 11 de octubre. 1995. p.5-6.



De fiesta: hacia una propuesta de unidad didáctica

Marise Ramos Farias (Doctoranda por la universidad de Granada)

El presente trabajo pretende desarrollar una propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) que trate el contenido cultural como enfoque prioritario.

Se tomará como punto de partida la importancia que el componente cultural ha adquirido en la actualidad en la enseñanza de LE y la necesidad de diseñar materiales didácticos que contemplen este componente de manera integral y no sólo como apéndice de los mismos.

Grupo meta y contexto de aprendizaje

El grupo meta para el cual el trabajo fue pensado es el de alumnos de la enseñanza secundaria de una escuela pública en el estado de Río de Janeiro. Dicha elección se justifica por ser éste el público con el cual trabajo.

La enseñanza de E/LE en Brasil, juega, actualmente, un importante papel, ya que a 5 de agosto de 2005 el presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionó la Ley nº 11.161 que hace de la enseñanza de español de oferta obligatoria en los currículos de la enseñanza secundaria.

En relación a los documentos oficiales que regulan la enseñanza curricular de LE, como los PCN, no existe en ellos ninguna referencia a los contenidos que se deben trabajar durante cada serie, sino que hay que privilegiar la interculturalidad y el desarrollo de de la capacidad de percepción del otro. Según los PCN, en lo que concierne a la parte de contribución al conocimiento de LE tenemos la siguiente orientación:

El aprendizaje de Lengua Extranjera es una posibilidad de aumentar la percepción del alumno como ser humano y ciudadano. (...) Tal función está relacionada, principalmente, al uso que se hace de la Lengua Extranjera a través de la lectura, sin embargo se puedan también considerar otras habilidades comunicativas, en función de la especificidad de algunas lenguas extranjeras y de las condiciones existentes en el contexto escolar. (Parâmetros Curriculares nacionais.p.63)

Lo que pudimos percibir a través de nuestra experiencia profesional es que la motivación en aprender una LE es diversa, ya que algunos alumnos no tienen ninguna expectativa en relación a su aprendizaje. La LE es sólo un contenido a más en el currículo.

Por eso nuestra propuesta de unidad didáctica está direccionada para un enfoque intercultural. Se pretenderá, a través del reconocimiento de



las diferentes estrategias discursivas utilizadas por periódicos de lengua española, desarrollar la comprensión lectora, la competencia discursiva y las cuestiones interculturales que engloban los diferentes países de lengua española. Para ello los alumnos tendrán que activar sus conocimientos de mundo referente a diferentes contextos culturales.

El vehículo para trabajar tales cuestiones serán los periódicos, pero el tema que se buscará enfocar será el de la fiesta, o de manifestaciones de ocio de carácter urbano que son medio de manifestación cultural. Lo que utilizaremos para provocar este trabajo será el tema del *botellón* -manifestación de carácter juvenil que es muy común en las ciudades españolas en el momento.

Enfoque teórico

El enfoque teórico será basado en la competencia discursiva, la comprensión lectora y la competencia intercultural.

Las habilidades serán combinadas siempre teniendo en cuenta que la meta es priorizar el desarrollo de la comprensión lectora, enfocando los distintos registros textuales, la capacidad de reflexionar sobre los diversos contextos culturales relacionándolos con la realidad de su país y su comunidad, siendo capaz de construir un discurso sin prejuicios.

Dentro del *abordaje ecléctico* se van a incluir otros conceptos teóricos que juzgamos importantes: principio de desarrollo de las 4 fases de aprendizaje y los principios pedagógicos de la autonomía del alumno y constructivismo social. (KEES VAN ESCH, 2003)

Las 4 fases de aprendizaje son: “engagement” (motivación), “exposure” (adquisición de nuevos conocimientos), “integration” (integración) y “transference” (transferencia o aplicación).

Los aspectos referentes a la autonomía del alumno son: *aprender por hacer, nuevos papeles del alumno, nuevos roles del profesor, interacción cooperativa, aprender a aprender y (auto) evaluación*. Dentro de esta perspectiva también se deben señalar otros aspectos como el social y la cooperación entre alumno y profesor (Dam, 1994); individualización (NUNAN, 1993, NANCY, 1994); orientación hacia el proceso (WOLF, 1994); estrategias (WENDEN & RUBIN, 1987).

Contenidos temáticos, interculturales y lingüísticos

Dentro del tema de la fiesta se seleccionarán distintos registros discursivos buscando enfocar como los periódicos, dentro del género prensa escrita, van a construir los contextos culturales a través de diferentes estructuras discursivas. Nuestra intención será reflexionar sobre hasta qué punto la prensa influye en la opinión pública y cómo trata a las diferentes manifestaciones culturales de la modernidad.



Contenidos temáticos: las distintas manifestaciones culturales a través de los periódicos de lengua española.

Interculturales: La *Cultura con mayúsculas*, frente a la *cultura* con minúscula que representa el modo de vida de una comunidad, sus valores, conductas, etc. ¿Cómo la juventud se expresa frente a las manifestaciones culturales de masa en distintos países hispanos? ¿Ello influye en el comportamiento de la juventud?

Lingüísticos: estarán relacionados con los tipos de textos encontrados en los periódicos dentro del contexto de cada país. El objetivo principal será tratar este tema según los diversos recursos estilísticos y discursivos de un periódico. Los contenidos lingüísticos serán abordados a partir de lo que se nos ofrecerá cada enfoque discursivo, tales como: vocabulario, verbos, expresiones idiomáticas, o sea, desde la perspectiva de la gramática textual.

El enfoque referente a los contenidos interculturales se estructurará a través de los distintos "*savoirs*" o "*saberes*" interculturales según el modelo de Byram. Para él hay distintas fases en la adquisición de conocimientos sobre la cultura meta (C2):

- ◆ *Savoir-être*: es el cambio de actitud, o sea, los alumnos tendrán que reflexionar sobre el contexto cultural que se les planteará y deberán ser capaces de ponerse en la perspectiva del *otro*, de la otra cultura.
- ◆ *Savoir-faire*: los alumnos deberán saber comportarse dentro de aquella cultura. Se les va a plantear que reaccionen delante de los diferentes textos y contextos culturales.
- ◆ *Savoir-apprendre*: se les va a pedir que comuniquen lo que han aprendido del comportamiento social de cada contexto cultural presentado.
- ◆ *Savoir-comprendre*: los alumnos deberán interpretar las diferentes marcas culturales en los textos analizados.
- ◆ *Savoir-s'engager*: los alumnos deberán saber comprometerse con la C2, o sea, resaltar los aspectos distintos y semejantes a su cultura, buscando acercarse a la misma a través de aportaciones positivas.

El modelo en el cual será estructurado el proceso de aprendizaje en nuestra unidad didáctica es el *concepto de la autonomía del alumno* (VAN ESCH & ST. JOHN, 2003). Dentro de tal concepto se distinguen 4 fases, que se las vamos a describir a continuación junto con la propuesta de actividades:

- ◆ *Engagement*: corresponde a la fase de motivación. En esta primera fase los alumnos serán motivados a través de las noticias



de periódicos que tratan del tema del *botellón*. Se les preguntará sobre lo qué han entendido a partir de los periódicos.

- ◆ *Exposure*: es la fase de adquisición de nuevos conocimientos. En esta fase los alumnos dirán como definirían al *botellón*, como lo encuentran, qué aspectos importantes destacarían en el texto. También se trabajan las estructuras lingüísticas nuevas.
- ◆ *Integration*: es la fase de integración en la cual se aplican los conocimientos adquiridos con la realidad del alumno, o sea, el alumno integra lo nuevo a su conocimiento previo construyendo su propio aprendizaje.
- ◆ *Transference*: es la fase de transferencia o aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos. El alumno aplicará lo que ha aprendido a su experiencia. Tendrá que redactar textos orales o escritos sobre la experiencia adquirida por el texto en la lengua meta.

El *principio de la autonomía del alumno* (VAN ESCH, 2003) nos será de importante aplicación porque aspectos como los de cooperación entre alumno y profesor son muy importantes. Creemos que en este contexto en el cual la meta es la competencia intercultural, el profesor no funciona como aquél que ofrece los conocimientos, sino que el alumno construye su conocimiento junto con la mediación del profesor.

Organización de la Unidad didáctica

La primera fase será la de motivación. Se les ofrecerá a los alumnos un texto de un periódico español sobre la noticia del *botellón*, que será el elemento de motivación para la clase. A continuación se les pedirá que asocien la información leída con sus conocimientos previos. ¿Qué es un botellón? ¿Qué asociación les sugiere? ¿Hay manifestaciones semejantes en el contexto cultural de otros países hispanos? ¿Hay algo semejante en Brasil?

La segunda fase será la de adquisición de nuevos conocimientos. El profesor les pedirá a los alumnos que se repartan en grupos y luego presenten las estructuras léxicas, discursivas y estratégicas que forman parte del género de la noticia. Cada grupo presentará sus conclusiones.

La tercera fase es la de integración. Se les pedirá a los alumnos que integren sus conocimientos previos a los nuevos. ¿Hay semejanzas con periódicos de otros países hispánicos? ¿Y con los periódicos brasileños?

La última fase es la de transferencia. Los alumnos tendrán que aplicar los conocimientos adquiridos en la elaboración de noticias relativas a los diferentes contextos culturales hispánicos. De esta manera, el profesor



les pedirá a los alumnos que investiguen en la Internet informaciones sobre aspectos culturales de países hispanos y luego redacten una noticia sobre los temas encontrados. En las clases siguientes cada grupo leerá su noticia. Por fin se hace la auto evaluación del grupo.

Este es sólo un ejemplo de cómo se puede organizar una unidad didáctica siguiendo los principios de las 4 fases de aprendizaje y de la autonomía del alumno. A continuación daremos algunas pistas de cómo se puede abordar un texto periodístico "*hacia una propuesta de unidad didáctica*" dentro de una perspectiva intercultural.

Vamos a proponer un análisis de un texto sacado de un periódico español que circula en la ciudad de Granada - Ideal (18/03/2006)- en la sección opinión, sobre el tema del botellón. El texto se encontrará en la sección anexo.

El texto se titula *viva la Pepa*.^a El autor del texto, Juan Carlos Abril, empieza su comentario hablando de concepción "moderna" de la palabra récord, de la competición desenfrenada que existe en la sociedad para batir "marcas tontas y carentes de sentido". Se refiere el autor a la concentración de *botellones* por toda España convocada por internet para ver cuál sería la "mas grande de la historia".

El autor critica el hecho de que este fenómeno llamado botellón "no sucede en otras regiones de Europa y que el sistema de protección social español "da risa", "basta compararnos con Francia". Comenta los actos violentos de los jóvenes ocurrido en Francia hace algunos meses, agregando: "y no se callan sino que protestan", mientras "nuestros jóvenes se embriagan colectivamente, alienándose aún más, con el viva la vida más frívolo". Y termina: "La vida, la Pepa y quien haga falta".

Para el alumno brasileño, tras haber leído este texto, creemos que lo más significativo que queda es la pregunta: ¿Quién es la Pepa?. ¿De dónde surgió esta frase hecha?. Sí, porque seguro que sólo el hablante nativo de español, o quizás un granadino verdadero pueda entender esta referencia.

El sentido de este artículo de opinión sacado del periódico Ideal ya nos revela un primer carácter de este género discursivo: la referencia a un recurso para llamar la atención del lector - el refrán o la frase hecha es lo que más acerca el lector al texto, ya que hace referencia a un lenguaje oral, que viene del pueblo y que de manera general nace en el lenguaje popular y hace referencia a algún hecho cultural propio de la región.

Dentro del modelo de las 4 fases de aprendizaje la pregunta: ¿Quién es la Pepa? ya puede servir como elemento de motivación para la primera fase. El profesor puede proponerles que investiguen si hay alguna referencia a este nombre en algún refrán o frase hecha que dé alguna pista sobre este elemento cultural.

Se puede solicitar a los alumnos que investiguen en la Internet o bus-



quen alguna referencia en un diccionario de dichos y frases hechas. Es la fase de adquisición de nuevos conocimientos.

En la fase de integración el alumno intentará relacionar sus conocimientos previos con las informaciones nuevas proporcionadas por el texto. ¿Cuáles son las referencias a que nos remite el autor? ¿Qué sabe el alumno sobre el comportamiento social de los jóvenes franceses y españoles? ¿Y los jóvenes brasileños? ¿Se asemejan a los españoles o a los franceses?

En la fase de transferencia el alumno aportará a la clase toda la información adquirida aplicándola a una actividad propuesta por el profesor. Puede ser redactando un nuevo texto, contrastándolo con otro(s), representándolo por medio de texto oral, etc.

Lo que pudimos observar es que un texto de opinión puede aportar a la clase de ELE una cantidad de informaciones culturales, lingüísticas y extralingüísticas que pueden enriquecer mucho el abordaje del profesor. A través del texto periodístico el alumno puede activar su conocimiento de mundo, adquirir informaciones nuevas y ensancharlas a través de investigaciones en la internet o diccionarios. Todo ello puede contribuir para *el principio de la autonomía del alumno*, haciendo de la cooperación entre alumno y profesor un componente a más de la clase de ELE, contribuyendo para que el alumno construya su aprendizaje a través de la mediación del profesor.

Referências Bibliográficas

BARROS GARCIA, Pedro. *La competencia Intercultural em la enseñanza de lenguas*. Montoya Ramirez, M. Isabel (ed). Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

BROWN, H.D. *Teaching by Principles. Na Interactive approach to language pedagogy*. White Palins: Person Education, 2001.

CANALE, M. and SWAIN, M. *Theoretical Basis of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, 1980*.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Grossi, Ester (apres.) Rio de Janeiro. Casa Editorial Pargos, 1997.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MEDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Ministério de educação, 1998.

VAN ESCH, K & °ST. John (eds) *A Framework for Freedom Learner. Autonomy in Foreign Language Teacher Education*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2003.

CALLES VALES, Jose et BERMEJO MELENDEZ, Belén. *Dichos y Frases hechas. Recopilación de las expresiones populares que nos vinculan a la*



historia de nuestros antepasados. Madrid; Editorial Lisboa, 2003.

Notas

a VIVA LA PEPA!

Se dice como reprensión a a las personas irresponsables o cuando existe gran desbarajuste y alboroto. El origen de esta expresión está en la elaboración de la Constitución de Cádiz, en 1812. Los diputados españoles se vieron obligados a refugiarse en Cádiz ante la invasión napoleónica. Su contenido, de índole liberal, afirmaba la soberanía del país y sustentaba como rey a Fernando VII. Fue aprobada el día 19 de marzo, día de San José, y por tanto era conocida como la Pepa. Se vitoreaba frente a las tropas francesas, y posteriormente, cuando fue modificada o abolida por el rey borbón. En la actualidad se considera una de las constituciones más revolucionarias del siglo XIX de gran importancia en la historia política de Europa.



EaD como soporte para las clases presenciales

Romilda Mochiuti (USP / UNICAMP/ PUC-SP)

Haciendo un rápido recorrido por el desarrollo de las formas de *enseñanza y aprendizaje* de una LE, estudioso se da cuenta de que el profesor va perdiendo su lugar de destaque para que el alumno, a su vez, lo conquiste (Melero: 2000): desde el Método Gramatical al Enfoque Comunicativo Intercultural y el Holístico se pasaron los años y, por supuesto, los roles también han cambiado.

En este sentido, la UNICAMP con la preocupación de acercarse al alumno y desarrollarle la capacitación y la autonomía en el aprendizaje y en la investigación no ha ahorrado esfuerzos para creación de nuevos recursos didácticos y pedagógicos. Fue con esta preocupación que el Núcleo de Informática Aplicada a la Educación (Nied), se juntó al Instituto de Computación (IC) para desarrollar un proyecto piloto de enseñanza a distancia en la Universidad.

El proyecto piloto, empezó en 1993, en aquel entonces tanto algunas Facultades de UNICAMP como de la UFSC (Universidade Federal de São Carlos) en el área de enseñanza de idiomas lo utilizaron. No obstante el carácter de experimento que tenía el proyecto, ya en su origen, por tratarse de una época en la que todavía no se utilizaba la Internet en larga escala, presentó algunos problemas y dificultades de comunicación tales como los retrasos en la entrega de los materiales y respectiva correcciones por parte de los profesores responsables. Sin embargo, uno de los problemas que resultó en principal preocupación para los educadores fue la falta de autonomía que los alumnos presentaban. Parecía, con relación a la forma como se condujo el proyecto, que el profesor tendría que regresar a su papel de protagonista y que el aula era un ambiente necesario para el aprendizaje. El reto, entonces se volcó hacia la creación de un material que tuviese como principal blanco desarrollar en el alumno su autonomía para el aprendizaje.

Con relación a proyectos de enseñanza de idiomas a distancia, el *Nied* en conjunto con el CEL decidieron implantar, en carácter experimental, la utilización del *TelEduc* para cursos semipresenciales. Este carácter experimental se llevó a cabo con el idioma alemán, haya vista el histórico de cursos experimentales que ya presentaba. Tras el éxito inicial presentado por los cursos de alemán, los demás cursos de lenguas del CEL (español, francés, inglés, ruso, japonés, hebraico, italiano y portugués para extranjeros) pasaron a tener la posibilidad de utilización del producto, aunque los cursos son esencialmente presenciales.



Mi experiencia con utilización de ese recurso empieza en el año 2004. El relato que aquí desarrollo tiene como objeto la presentación de dos herramientas de Internet – en especial las que utilizo con auxilio de la plataforma *TelEduc*^a- como nueva aportación tecnológica que sirve para revalidar algunas teorías de aprendizaje de LE. En primer lugar, cabe aludir aquí que tenemos en cuenta el uso de herramientas virtuales según los preceptos – por apenas citar algunos autores - de Vygotsky (1984) y Nietzsche (1999): las interacciones entre los seres humanos nunca son directas, pero sí mediadas por sistemas simbólicos históricamente constituidos. Por otra parte, estas relaciones nunca están desprovistas de los significados culturales que, plenos de principios y valores transponen en el acto pedagógico la forma como la enseñanza y el aprendizaje se procesa.

Actualmente, lo digital y lo virtual están en la orden del día: nuestros alumnos más que dominarlos, los tienen como parte de su vida cotidiana y su conversión en “mediadores” pedagógicos, más que necesario, se hace vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, los estudios acerca del tema aluden reiteradamente al concepto de “interacción” trabajado por Piaget y Vygotsky, sobre todo aquellos que plantean el asunto desde de una visión constructivista y / o sociointeraccionista. Señalemos, no obstante otras características, que estos estudios se fundamentan en la constitución activa del sujeto a partir de los procesos cognitivos (Piaget) o psicológicos (Vygotsky) de aprendizaje.

Al organizar parte del curso de ELE de UNICAMP desde la perspectiva *en línea*, teniendo como recurso mediador la plataforma *TelEduc*, tuve como principal meta el desarrollo de la autonomía del alumno para que pudiera, tras cuatro semestres de curso, seguir sus estudios o, por lo menos no perder el contacto con la lengua. Para ello, siguiendo las *viejas* y no menos avaladas aportaciones teóricas, empecé a planificar las actividades que además de servir como mecanismo de aprendizaje del idioma y / o de reforzar el aprendizaje, pudieran contribuir para desenvolver la autonomía del alumno.

En efecto, Piaget toma la autonomía como finalidad de la Educación, sin embargo no lo hace sin considerar que se la debe construir por su uso cultural en sanciones por reciprocidad. En otras palabras, el *como* y la *mediación* de la relación existente entre enseñanza y aprendizaje deben producir un efecto reflexivo del sujeto hacia sus acciones en la construcción del saber y, en última instancia, hacerlo llevar siempre en consideración la interacción social.

En la estructura de *TelEduc* hay la posibilidad de utilizar como herramienta de *mediación* una “Sala de Conversación” (SC) y un “Foro de Discusión” (FD), con la ventaja de reflexión pedagógica una vez que sólo los



que estén inscriptos en la plataforma las pueden utilizar. Dado que en la primera se suele utilizar la configuración escrita del lenguaje coloquial, en la segunda, la expresión escrita se suele hacer a través del lenguaje culto, resulta más sencillo y didácticamente más viable la utilización de empezar por la utilización de la primera herramienta.

En una encuesta previa, se constató que cerca de 90% de los alumnos frecuentaban o ya habían frecuentado una SC. Como en una SC “real” lo primero que se hace al contactar a un desconocido es “saludarlo”, “presentarse” y “describirse”, esta herramienta es ideal para una simulación “real” de conversación escrita coloquial. Por ello, el uso de esta herramienta ya en el primer mes de clases, ya resulta enriquecedor. Veamos el ejemplo:

- (09:23:32) sita habla para Todos: a ver quién adivina quién es quién... rrs*
(09:23:47) Lola habla para Todos: Hola
(09:23:47) Pepe habla para Todos: por que sita?
(09:23:50) Mercedes habla para Todos: Buenos días
(09:23:51) sita habla para Todos: “sita” de señorita
(09:23:51) Juan habla para Lola: Hola, Lola ¿cómo estás?
(09:24:09) Cariño habla para Todos: Yo quiero una Mercedes... rs
(09:24:14) Roberto habla para Cariño: ¿eres hombre o mujer?
(09:24:20) Lola habla para Juan: bien, y tu? Cómo pongo ? al contrario?
(09:24:26) Mercedes habla para Cariño: Aquí estoy cariño... rs. De dónde eres?
(09:24:27) Cariño habla para Todos: Yo soy un hombre sincero... rrs
(09:24:33) Iglesias habla para Todos: soy alto, pelo negro corto y estoy en el tercero de ingeniería química, hay alguna chica que quiere tc?
(09:24:49) Xus habla para Todos: Hola. alguien quieres tc?
(09:24:50) Cariño habla para Mercedes: Soy de Palinia, y tú?

Aquí el profesor ya puede tener en cuenta cuáles son los problemas de transposición de lo oral a la escrita, sin elaboración previa, que presentan los alumnos. Hay que tener en cuenta que esta es la primera oportunidad que se les ofrece de presentarse por escrito, sin elaboración previa o consulta al diccionario o al profesor.

Tras hacer esta actividad de “adivinar quién es quién” a través de una actividad que puede convertirse en lúdica, según la forma como la manejamos, es hora de revisar los problemas presentados. Dado que todas las actividades realizadas en la SC de *TelEduc* se quedan grabadas en el sistema, el profesor puede analizar con los alumnos los problemas presentados, a continuación o en otra clase, pero siempre con el propósito de crear a partir de esa revisión una visión crítica del proceso enseñanza y aprendizaje. El blanco, como ya hemos señalado es que, con la visión de la corrección en grupo, el alumno



desarrolle junto a la autonomía un mecanismo de auto corrección.

Si en un primer aspecto, aprender a utilizar la puntuación y ortografía en ejercicios de “situación real” en una clase de ELE, por sí sólo ya le proporciona al alumno el desenvolvimiento de destrezas que, en un porvenir gradual le resultará en una actitud fluida, la visión crítica de este quehacer le conducirá gradualmente a lo que nos referíamos anteriormente, a partir de los estudios de Piaget: *a producir un efecto reflexivo de sí hacia sus acciones en la construcción del saber.*

No es raro escuchar tras tres clases con utilización de esta herramienta, a muchos alumnos relatando que ya se aventuran por SC virtuales reales, aportando varias novedades como también algunas dudas que, pronto, aprenderán a sacar por sí solos. Así que de novedad y mecanismo de aprendizaje lúdico, pronto esta *herramienta* se convierte de una *mediación* de intercambio de informaciones y mecanismo de gradación de aprendizaje, en una *herramienta* de uso corriente^b.

Por otra parte, el FD por requerir el uso de un lenguaje más elaborado, se presenta como una herramienta propia para empezar a utilizar cuando ya se haya desarrollado el mecanismo y visión crítica de la autocorrección. Veamos qué escribe esta alumna acerca de sus equívocos (3er semestre de lengua española) en el FD intitulado “Palabras Raras”, que se destinaba a que los alumnos desarrollasen críticamente los problemas que presentaron en su reseña de lectura de cuentos hispanoamericanos:

A mí me parece que a veces las palabras tienen vida propia. Ellas se cambian de posición sin que nuestros ojos las noten. Y me quedo pensando si ellas no tienen la razón cuando lo hacen.

Cuando escribí en mi reseña que “la niña sobretodo estaba feliz”, no he pensado si pudiera estar feliz con su sobretodo. Y es posible que sí, si era invierno... Las palabras me hicieron pensar... La niña estaba en sobretodo feliz. Creo que su sobretodo era de cuero y caluroso o la dejaba muy hermosa. Me olvidé de dejar un espacio simple y todo se cambió. ¡Que torpe soy! Mi suerte es que las palabras son sensibles. Qué poder tiene la palabra.

Y cuando puse que el hombre “tenía algo”, y la tilde se desapareció, debe de ser porque la palabra o la tilde sabe (en condiciones desconocidas) que el hombre tenía tenía. Es importante respetar esa poderosa fuerza de adivinación que poseen las palabras. Y nos atenta para los vermes que podemos tener y que nos hacen tanto mal... ¡Viva las tildes, los espacios y la sensibilidad de las palabras!

Claro está que la alumna presenta en este texto una actitud bastante crítica y también irónica – rasgos estos de su personalidad – en la argu-



mentación, pero pese a los equívocos, entre los cuales los de primer nivel (de acentuación, por ejemplo), lo que nos interesa señalar es que ya en el tercer nivel, su posición crítica frente a la producción de saber ya se está estructurando hacia la meta plateada para el curso, lo que le permitirá al alumno desarrollar mecanismo autónomos de estudios.

Aquí apenas me he referido a algún detalle de un minucioso trabajo de investigación que vengo desarrollando con la utilización de la plataforma *TelEduc* como aporte para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Espero, pronto, poder compartir y divulgar los resultados de este trabajo.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T et HORKHEIMER, M (1991). *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad.

Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar

ALVES, Rubem. (1998) *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro

_____. (1997) *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética

ALONSO, A. (1994) *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa

CASSANY, D. et alii. (1998) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

DÍAZ, L. et alii. (1995) *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa

FERNÁNDEZ, S. (1994). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa

GIOVANNINI, A.(1996) *Profesor en acción*. 1 , 2, 3. Madrid: Edelsa, Col. Investigación Didáctica

LLOBERA, M. (1997) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, Col. Investigación Didáctica

LUCARELLI, Elisa A. et Correa, Élide J. *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. Madrid: Santillana

MELERO, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

NIETZSCHE, F (1999). "Sobre a Verdade e a Mentira no sentido extra-moral" in *Nietzsche – Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural

PERRENOUD, P.(2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

PIJOL-BERCHÉ, M et alii. (1999). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales*. Madrid: Edelsa

RICHARDS, J. C. et LOCKHART, T. S. (1998). *Enfoques de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

RICHARDS, J. C. et RODGERS, T. S. (1998) *Enfoques y métodos en la ense-*



ñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press
 SÁNCHEZ CEREZO, S. (1996) *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana/ Aula XXI
 VÁZQUEZ, G.(2000) *La destreza oral*. Madrid: Edelsa
 VIVANTE, Ma. D. et Domínguez de Bauzán, M. (1999) *Querer y saber enseñar*. Buenos Aires: Ángel Estrada, 2v.
 VYGOTSKY, L (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Webgrafia

www.ead.unicamp.br/~teleduc

Notas

- a Señalo algunas opciones del menú de la plataforma:
- *Actividades:* enlace en el que el “formador” puede dejar ejercicios complementares;
 - *Material de Apoyo:* donde el profesor puede dejar las clases preparadas, sin que el alumno sepa, echándolas en línea a medida que las clases caminen;
 - *Lecturas:* permite que tanto el “formador” como el alumno dejen textos o enlaces a sitios en la Web donde se pueda encontrarlos;
 - *Parada obligatoria:* aquí el profesor o el alumno puede dejar otros materiales como chistes, viñetas o algo que no quepa en la agenda, o sea, la parada obligatoria puede ocupar un lugar de relajamiento o área de interés;
 - *Mural:* donde se pueden dejar algunos avisos
 - *Chat:* Desde donde el profesor puede dar sus horas de atención, o se puede pensar en organizar allí una charla programada con el grupo para entrenar el lenguaje oral en la escrita;
 - *Forum de Discusión:* se puede programar un asunto para que los alumnos dejen sus opiniones empleando un lenguaje más elaborado, este tipo de ejercicio es ideal para hacer un contrapunto con el lenguaje utilizado en el chat;
 - *Portafolio:* donde el alumno deja las actividades y desde donde el profesor puede enviárselas corregidas;
 - *Correo:* por el que se manda y recibe mensajes de los alumnos;
 - *Perfil:* cada uno puede dejar su foto e informaciones generales sobre su personalidad;
 - *Accesos:* por donde el formador controla la cantidad de veces que el alumno utilizó el sistema y la demanda para las áreas de interés despertadas por el curso.
- Como se puede notar, el programa es bastante completo y, por tratarse de un sistema dinámico que se basa en un instrumento – Internet - al que la mayoría de los alumnos están acostumbrados, funciona como un soporte de desarrollo de sus destrezas de comprensión y expresión escrita y, principalmente, como una dinámica para que el alumno desarrolle su autonomía en el aprendizaje del idioma. Como el curso que ofrecemos en UNICAMP tiene solamente cuatro semestres de duración, el blanco se convierte en desarrollar en el alumno hábitos de manejo del idioma español.
- b Tenemos clara la advertencia de algunos estudiosos que plantean el problema de la enajenación a la que pueda resultar el uso reiterado de determinado instrumentos de mediación, en especial los ofrecidos por la Web. Sin embargo, llamamos especial atención a los principios que rigen el desarrollo de este mecanismo a lo largo de su utilización en el curso: el de crear / desarrollar la autonomía crítica en el aprendizaje.



La traducción en la enseñanza de ELE

Vanise Leite Nunes (IBCH/ Casa de España RJ)

Si enseñar es un acto de fe, ser profesor de español lengua extranjera (ELE) en Río de Janeiro y defender el uso de la traducción en clase es caminar hacia la santidad o la insania. Sin embargo, existen profesores que lo hacen y me agrada confesar que formo parte de ese pequeño y corajoso equipo. Esta comunicación funciona como motor de arranque a promover un debate sobre el papel de la traducción de ELE a portugués lengua materna (PLM) y viceversa, esas dos lenguas hermanas, mellizas, incluso, pero no idénticas, a partir de una investigación científica que originó mi tesina de Master. Mis objetivos actuales son: a) discutir el mercado de la enseñanza de traducción en Río de Janeiro; b) poner en tela de juicio cuáles son los conceptos o preconceptos que aparecen cuando se toca en este tema; c) reflexionar si vale la pena el uso de la traducción en clase de ELE y, por encima de todo: d) cuestionar a cómo anda el profesional de ELE en cuanto a las teorías de traducción y las investigaciones que se están llevando a cabo en varias partes del mundo y de Brasil.

Merece la pena una aclaración: el foco de mi presentación, igual que en mi investigación en el Master, fue y es el proceso de enseñanza y de aprendizaje de ELE; la traducción se inserta en ese proceso como un recurso didáctico de aclarar dudas lingüísticas, culturales, comparar estructuras problemáticas, verificar la fijación de contenidos dados, promover el diálogo sobre el poder de la lengua y el poder de comunicarse, reflexionar sobre lengua, cultura y especificidades que no siempre los aprendices asimilan en ejercicios en lengua de estudio si no la comparan explícitamente a la lengua materna. La polémica que esa postura levanta ya es antigua, pero en el horizonte de los estudios lingüísticos van brotando semillas rebeldes que tienen ideas con las que comparto (cf. WELKER, 2003; p. 143-169; CERVO ZOHRA SÉVÉRO, 2003).

Cuando se piensa en la traducción en la enseñanza de LE, suele hacerse referencia al método de Gramática y Traducción (cf. SÁNCHEZ, 2000, p. 133-141), cuando la traducción era literal, sin reflexiones sobre el texto, sin contextos explícitos y sin el intercambio entre de ideas entre alumnos y profesores.

Hasta hoy muchos estudiosos se aferran a la idea - preconizada por métodos como el directo y el audio visual - de que no se deber traducir en clase - defienden la postura de no desarrollar investigaciones sobre ese tema en instituciones públicas o privadas, como ya observaba, con desilusión, Mendonça, hace 26 años, sin muchos cambios institucionales desde entonces:



Ao examiná-los (os currículos de universidades brasileiras), notamos que, de maneira bastante geral, as matérias relacionadas com a língua centram-se ao redor do estudo da fonologia, da gramática e da literatura e que – apesar da disposição legal que impossibilita a obtenção de uma licenciatura plena exclusivamente no idioma estrangeiro, obrigando o estudo paralelo do idioma materno – é bastante rara a existência de cursos específicos de tradução na maioria das Faculdades de Letras. (Mendonça, 1982, p. 27).

Cito, como intento de respuesta al lamento anterior, una estimulante información contenida en el sitio de una universidad pública brasileña sobre las posibilidades de un graduado en Letras:

(...) Assim, o profissional poderá encontrar no curso de Letras instrumentos que subsidiem sua atuação como redator, revisor, editor, tradutor, crítico literário, profissional de áreas diversas no âmbito da cultura, pesquisador de aspectos diversos de língua e literatura e interfaces destas, entre outros (...)

Tales carreras son extremadamente interesantes, pero no me parecen posibles de alcanzar con el actual currículo de muchas universidades brasileñas. En Río de Janeiro, hay líneas de investigación muy restrictas que ciñen al licenciado en lenguas, especialmente si éste elige estudiar la lengua de Cervantes, García Márquez y Eduardo Galeano.

Sin embargo, se nota por la actividad de algunos grupos que desarrollan estudios sobre teorías y prácticas traductorias en estados del país (Minas Gerais, Santa Catarina, Brasilia, São Paulo), que vivimos un momento de reevaluación, rehabilitación, reconsideración o reintroducción de la traducción pedagógica. Es verdad que desde los estudios de Lavault (1998) se establece una problemática de los objetivos pedagógicos y de los criterios metodológicos, es decir, para qué y cómo traducir. Además, desde hace algunos años, con la facilidad de Internet, se pueden encontrar artículos, foros de discusión y sitios que se ocupan de la traducción, considerada actualmente la quinta habilidad lingüística (WELKER, op. cit).

Como soporte a una reflexión sobre ese tema, es importante diferenciar la traducción pedagógica (en dos momentos distintos) y la traducción profesional:

1) la traducción que el alumno hace de una palabra o explicación a su lengua materna para verificar que ha entendido un dado contenido es la traducción pedagógica explicativa, según Lavault (op.cit.); para Welker, se trata del uso de la lengua materna en clase, lo que me parece un término más adecuado a lo que ocurre durante los niveles iniciales de aprendizaje de ELE por brasileños y sigue siendo un tabú en la mayoría de las instituciones públicas y privadas;



2) la traducción pedagógica es esencialmente didáctica y, diferentemente de la profesional, el destinatario está en la propia clase – son los alumnos y el profesor, un público restringido y familiar. En ese caso, la traducción es más un medio que un fin, foca el proceso y el acto de traducir en sus diferentes funciones, más que el contenido del documento en sí mismo. Constituyen la meta de la actividad el aprendizaje de la lengua, el perfeccionamiento, la evaluación, el control de la comprensión del texto y del contexto, la consolidación de la adquisición y la fijación de estructuras en ambas lenguas. Ésa es la bandera que levanto cuando defiendo la traducción en clase de ELE;

3) en la traducción profesional se estudian las teorías y técnicas para la labor de traducción, se prepara al aprendiz para el mercado de trabajo y el objetivo es que se traduzca a un cliente que será el lector o la empresa que lo contrata. Es un arte, un oficio, pero muchas veces crea una división entre los profesionales que trabajan con lenguas en contacto: ¿sólo se debe enseñar a traducir a los que serán profesionales?

La verdad es que, por más que cause alboroto en algunos centros de enseñanza de ELE, la traducción ha sido y será siempre una actividad institucionalizada, a pesar de su restringido uso en clase por el profesor. Ese fenómeno que resiste al tiempo y a los métodos se da por la insistencia del alumno en traducir a la lengua materna en momentos de duda o para certificarse del entendimiento de una explicación o vocabulario.

En investigaciones recientes, se ha verificado incluso una equivalencia – en el entendimiento del aprendiz de ELE – entre comprensión lectora y traducción (cf. PONTES, 2005). De esa equiparación se observa que los alumnos no reflexionan sobre lectura en ELE, producción escrita en ELE y traducción: ¿se puede, entonces, enseñar traducción en clase sin volverlos locos?

Creo que sí, desde que con la actuación de un profesional de lenguas interesado y bien formado, que pueda indicarles a los aprendices algunos de los muchos caminos hacia el aprendizaje de ELE y los estimule a crear estrategias para las habilidades lingüísticas, incluso la de traducir. Alonso (1994) afirma que los alumnos pueden ayudarse mutuamente o utilizar un diccionario, pero llama la atención al hecho de que muchos no están familiarizados con este material o pueden desarrollar una dependencia del mismo, sin la habilidad de la predicción y de la deducción; creo yo que una vez más es de fundamental importancia que el profesor pueda trabajar con el grupo en actividades de traducción, con tal de que todos puedan reflexionar sobre las ventajas y desventajas de busca externa, como diccionarios – llevándose en cuenta sus limitaciones, sobre todo los bilingües, las herramientas de traducción automática, entre otras; las



posibilidades de busca interna, como el conocimiento lingüístico, cultural y de contexto, la inferencia lógica, etc., bien como la necesidad de integrar informaciones de perfeccionar el texto en lengua meta antes de considerarlo traducido (cf. NIÑA, 2006, p. 1-10).

Como ejemplo práctico del uso de la traducción en contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE, describo sucintamente la investigación que realicé en el Master, concluido en 2005: por falta de una línea de investigación que contemplara el estudio de la traducción del español y del portugués, me basé en una bibliografía de teoría de traducción para profesionales y metodología introspectiva de la lingüística aplicada a la formación de traductores con foco en la lengua inglesa (cf. COHEN, 1987, P. 83-90, 1989, P. 1-13; KUSSMAUL, 1998; NEIVA, CASTRO E SILVA, 2001).

El experimento consistió en pedirles a seis alumnos brasileños, en el último periodo de un curso de ELE, regular, de año y medio de duración (considerándolos de nivel intermedio a avanzado), que realizaran una tarea de traducción colaborativa (HOUSE op.cit.). En mi investigación, el texto seleccionado – de registro informal del portugués de Brasil, una crónica en diálogo – fue el de punto de partida para reflexiones y tomas de decisión por parte de los alumnos, con estrategias propias tanto de la adquisición de LE como de la actividad de traducción (cf. ALVES, 2000, último capítulo). Utilizaron su lengua materna durante la tarea, por eso se sintieron más cómodos y al final de la tarea, durante la reflexión inmediata sobre lo que realizaron, se declararon satisfechos y estimulados a aprender sobre traducción.

El resultado de la experiencia fue que los informantes se dedicaron, utilizaron estrategias de busca externa – diccionarios, gramáticas, libro de conjugación y al compañero, claro - e interna, como la asociación del entendimiento global y la recuperación por la memoria de las informaciones lingüísticas y extra lingüísticas que los llevaron a probar las estructuras traducidas a través de la repetición de segmentos, hasta que no extrañaran el texto en lengua meta.

Aunque se tratara de una investigación cualitativa, inicial, pude comprobar, por la respuesta positiva de los alumnos y por los textos, que, a partir del estímulo del profesor, el alumno encuentra en la traducción pedagógica una herramienta más para consolidar sus habilidades lingüísticas y pensar en la lengua como entidad de comunicación.

Propongo, pues, que cada profesional de ELE reflexione y conteste, aunque internamente, a estas cuestiones:



- a) ¿Hay ventajas en traducir a la lengua materna? ¿Cuándo?
 b) ¿Es positiva la inserción de actividades de traducción en la clase de ELE para brasileños? ¿Por qué?
 c) ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de ejercitar la traducción de PLM a ELE en clase?

Como a mí ya se me han ocurrido estas preguntas, termino con mis puntos de vista y los amplío al ámbito de la oferta de cursos para preparar al profesor que quiera aventurarse por el camino de la traducción pedagógica y que, para tal, considero que deba tener una formación en teoría de traducción y una práctica en esa arte:

a) Traducir a la LM alguna información durante la clase, cuando necesario y sin exageración, puede optimizar el tiempo y quitarle de encima al alumno el trauma de oír tantas veces “No se puede hablar en portugués durante el curso de español”.

b) Traer a clase ejercicios de traducción – sea directa o inversa – estimula el contraste de estructuras complejas entre PLM y ELE, lo que lleva a un interés por conocer y estudiar la quinta habilidad: la de traducir.

c) Ofrecer cursos de traducción que contemplen las lenguas portuguesa y española – con enfoque en la teoría y en la práctica, en medios institucionales variados, incluso el universitario, es una necesidad cada vez más fuerte en Río de Janeiro, que refleja una preocupación que ocurre actualmente en varias partes de Brasil y del mundo por este tema.

Tengo fe en que conseguiremos romper más esa barrera tan frágil que separa dos lenguas tan cercanas geográficamente tanto en América Latina como en Europa y, a la vez, tan distantes en un perfeccionamiento lingüístico de sus aprendices.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Encina; *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa, 1994.

ALVES, Fabio, MAGALHÃES, Célia & PAGANO, Adriana; *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo, Contexto, 2000.

CERVO ZOHRA SÉVÉRO, Irène; *Tradução e ensino de línguas*. Brasília, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2003.

COHEN, Andrew. “Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* nº 13: 1-13,



1989.

_____. "Using verbal reports in research on language learning". In: Faerch, Claus e Kasper, Gabriele, org. *Introspection in second language research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters: 82-95, 1987.

CORREIA, Angela Maria da Silva e NEIVA, Aurora Neiva Soares. Estratégias e problemas do tradutor aprendiz: investigando o processo tradutório. Síntese. *Anais do XIII Congresso da ANPOLL* (Proceedings of the XIII ANPOLL Conference, Campinas, 1998), UFF, Niterói: 1-10, 2000.

----- . Estratégias e problemas do tradutor aprendiz: uma visão introspectiva do processo tradutório. In.: MONTEIRO, Maria José P. (org.) *Práticas discursivas: instituição, tradução e literatura*. RJ, Faculdade de Letras : 34-52, 2000.

ERICSSON, K. Anders, SIMON, Herbert A. Verbal reports on thinking. In: Faerch, Claus e Kasper, Gabriele, org. *Introspection in second language research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters: 24-53, 1987.

FAERCH, Claus & KASPER, Gabriele. From product to process: introspective methods in second language research. In: Faerch, Claus e Kasper, Gabriele, org. *Introspection in second language research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters: 5-23, 1987.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, Editora da UFG, 1997.

HOUSE, Juliane. *Talking to oneself or thinking with others? On using different thinking aloud methods in translation*. *Flu1* 17: 84-98, 1988.

HURTADO ALBIR, A.; *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección Investigación Didáctica, Madrid, Edelsa, 2003.

KUSSMAUL, Paul. "What goes on in the translator's mind?" e "Creativity in translation". In.: *Training the translator*. John Benjamins: Amsterdam: 5-53, 1995.

LAVAUULT, Elisabeth; *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris, Didier Erudition, 1998.

MENDONÇA, Carlos Alberto Hoffman de; *Reavaliação do uso da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1982. Dissertação de Mestrado.

NEIVA, Aurora M. S., CASTRO, Deise F.V. de, SILVA, Lucília M.P. da. O processo tradutório de duas profissionais trabalhando em cooperação: um



estudo de caso. *VIII Encontro Nacional de Tradutores e II Encontro Internacional de Tradutores – Traduzindo o Novo Milênio: corpora / cognição / cultura. Programa e Resumos*. ABRAPT, UFMG, FALE, Belo Horizonte, 2001.

NETA, Nair Floresta de Andrade; Aprender espanhol es fácil porque hablo português: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes virtual*. Acessado em setembro de 2004.

NIÑO, Ana; *La traducción automática en clase de lengua extranjera*. Universidad de Manchester, p. 1-10, 2003. <http://www.ub.es/filhis/culturele/nini.html>

NUNES, Vanise Leite; *A tradução como atividade textual de ELE: uma abordagem introspectiva*. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Letras, 2005. 135+vii fl. mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas.

OMAGGIO, Alice C; *Teaching Language in context*. Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle publishers, 1986.

PONTES, Sandra de Oliveira. *A compreensão leitora e a operação de reconhecimento de referentes*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

SÁNCHEZ, Aquilino; *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL, 2000.

VERÍSSIMO, Luis Fernando; *O marido do doutor Pompeu*. São Paulo, Círculo do Livro, 1989, p. 81-2.

WELKER, Herbert Andreas; Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira - por que não? *Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília, 2.3, 2003, pp. 149-163.

ZARO, Juan Jesús, TRUMAN, Michael; *Manual de traducción, a manual of translation: textos español e ingleses traducidos y comentados*. Madrid, SGEL, 1998.



Acerca de niveles en la enseñanza-aprendizaje de ELE y criterios a consolidar en el caso de niveles intermedios

Virginia Orlando (Instituto de Lingüística Universidad de la República, Uruguay)

En este trabajo me propongo revisar algunas acciones y decisiones de los profesores de ELE en el caso de los cursos intensivos en inmersión para universitarios brasileños, relativas a la planificación de unidades de dichos cursos y a la producción / selección de materiales didácticos.

Acerca de los niveles

Los diferentes enfoques de enseñanza de LEs aluden de forma más o menos explícita al papel del profesor (RICHARDS y LOCKHART 1998). Al mismo tiempo, y más allá de los papeles asignados por los referidos enfoques (que entrañan a su vez determinadas “metodologías” de trabajo) las propias instituciones inciden en la determinación de las atribuciones reales de los profesores en lo que a toma de decisiones respecta. En el caso del enfoque comunicativo, el trabajo ya clásico de BREEN y CANDLIN (1980) apunta a la presentación de un conjunto de roles inherentes a la figura del profesor, entre los que se cuentan el papel de *organizador de recursos*-lingüísticos- (además de constituir el profesor un recurso en sí mismo) y el de guía para los procedimientos de clase y las actividades. Los profesores de los referidos cursos de ELE hemos desarrollado nuestra actividad teniendo en cuenta, precisamente, esa función de organización de recursos lingüísticos. Entre otras cosas, esto ha sido posible porque hemos tenido la libertad de actuar como planificadores de los cursos dadas las características de nuestro contexto institucional, al tiempo que hemos producido nuestros propios materiales didácticos. La instancia de planificación ha implicado, necesariamente, una reflexión acerca de los niveles de lengua a establecer para la elaboración de una propuesta (en términos del tipo de unidades y de materiales didácticos) que dialogue en consonancia con los mismos.

Cabe señalar que la definición de niveles es un punto relevante a tener en cuenta para la planificación de los cursos y la elaboración de materiales didácticos. El acuerdo sobre la existencia de determinados niveles permite interpretar el desempeño lingüístico de los aprendices en relación con los niveles previstos, i.e. ofrece un parámetro de referencia (cf. BERTOLLOTTI 2000). Este hecho, no menor, produce a su vez un efecto doblemente “liberador” en el trabajo del profesor enmarcado en el enfoque comunicativo. Por un lado, los diferentes profesores de distintos grupos (obviamente, de un mismo nivel) pueden recorrer en formas



diversas el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde lo que cuenta es el punto de llegada, éste sí, común a todos en función de los niveles en cuestión. Por otro, y en cierta forma como corolario de lo anterior, permite una renovación continua del material didáctico, puesto que el profesor, antes que verse comprometido a la elaboración de una propuesta didáctica en particular, debe ajustarse a la búsqueda de determinados logros lingüísticos por parte de los aprendices. En lo que respecta al diseño de las evaluaciones, la determinación de niveles posibilita el manejo de criterios comunes entre los diferentes evaluadores, cuestión que aborda la ponencia de Beatriz Gabbiani.

Ahora bien, en lo concerniente a la determinación de los niveles de nuestros cursos de ELE, el punto de partida fue de alguna forma ese “... amplio consenso (...) respecto al número y la naturaleza de niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto a (...) los niveles de logro que pueden alcanzarse” (COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION 2002, p. 35). Es decir, partimos de la consideración clásica de tres niveles, *básico* o *inicial*, *intermedio* y *avanzado*, los que a su vez configuran al perfil de los aprendices en términos de “usuario básico”, “usuario independiente” y “usuario competente”.

Claro está que esa primera aproximación ha conllevado no solo reflexiones, sino también ajustes, algunos de los cuales serán expuestos precisamente en esta oportunidad. Digamos que, en principio, los tres niveles y sus correspondientes perfiles suponen a su vez matices en cada caso, que nuevamente, en términos de consenso amplio, podrían ramificarse de la siguiente forma (ibidem):

A	B	C	
Usuario básico	Usuario independiente	Usuario competente	
A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)	B1 (Umbral)	B2 (Avanzado)
C1 (Dominio operativo eficaz)	C2 (Maestría)		

Partiendo de la base que “...el establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en la que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos” (ibidem, p. 36), la discusión



acerca de dicho sistema tuvo en cuenta, desde un principio, ciertas especificidades del contexto de enseñanza – aprendizaje.

Un aspecto clave, en este sentido, lo constituye el hecho de tratar con aprendices lusohablantes de ELE. Dada la proximidad genética existente entre español y portugués (piénsese en la coincidencia más o menos relativa de la organización del paradigma morfológico, de la estructuración sintáctica y de las formas léxicas de ambas lenguas), los aprendices de nivel inicial no “parten de cero”, de la misma forma que un aprendiz de ELE cuya propia lengua está estructuralmente alejada de la de arriba (por ejemplo, un estudiante japonés o árabe). Es decir que en los hechos, nuestros aprendices principiantes acceden al nivel inicial con un nivel de acceso (A1) asegurado, en cierta forma, por la ya mencionada proximidad genética. Por esta razón hemos asumido en nuestra organización de niveles al A2 (aludido en el esquema como “nivel de plataforma”) como el nivel definidor del perfil propio de un aprendiz de ELE en nuestra cultura pedagógica. Esta previsión, realizada desde las primeras ediciones de nuestros cursos, se ha visto reafirmada tanto en el trabajo cotidiano dentro del salón de clase como en las instancias de evaluación.

En el otro extremo del continuo, es decir el concerniente al nivel avanzado, para nuestro caso concreto C1, ciertas consideraciones van de la mano, de forma casi simétrica a las anteriores. Y del mismo modo que las relativas al nivel inicial, hemos ido reafirmando en nuestra experiencia de trabajo con el paso de los años.

Dos son los puntos a los cuales debe atenderse en este caso, el primero, relativo a la proximidad existente entre las lenguas de partida y de arriba, y el segundo, en vinculación con el anterior, relativo a la real posibilidad de hablar, en general y en nuestro contexto particular, de aprendices en grado de definirse como “usuarios competentes” de nivel C2. En cuanto al primer punto, señalaré que así como la proximidad lingüística constituye una gran ventaja si pensamos en términos de estudiantes que están iniciando su conocimiento de español, tal proximidad puede constituirse en una desventaja al considerar los niveles avanzados. En cierta forma, la cercanía puede promover en el estudiante, muchas veces de forma inconsciente, la “desatención de lo diferente”, y en consecuencia la fosilización de formas que se asumen como propias del español, y que sin embargo no lo son (HIPOGROSSO y ORLANDO 2002). La “interlingua”^a que el estudiante elabora en el proceso de aprendizaje se instala muchas veces de forma relativamente fija, o al menos no se abandonan algunas de sus características. En el caso específico de estudiantes de nivel C1, que cuentan con un considerable bagaje de conocimientos estructurales,



hemos constatado este hecho, que nos lleva a trabajar sobre todo en el “afinamiento / afianzamiento” de los aspectos lingüísticos trabajados en niveles previos, y que supone insistir en la delimitación de las diferencias (ibidem)^b. En suma, los aprendices de nivel C1 se perfilan como “usuarios competentes”, donde el punto delicado radica en alentar, en todo momento, la conciencia acerca de la fosilización en la lengua de arriba.

Sobre el segundo punto, señalaré únicamente que el desempeño esperado para un usuario competente de nivel C2 implica capacidades muchas veces ausentes, en alguna medida, en los propios hablantes (nativos) de la lengua. No se trata aquí de poner en discusión la existencia de usuarios con tal perfil, pero cabe indicar que en nuestra experiencia de trabajo han sido contadísimas las ocasiones en las cuales han participado estudiantes que pudieran, eventualmente, presentar un nivel de entrada equivalente a C1, y para los que podría haber sido pertinente pensar en un nivel de salida (cercano a) C2.

Por fin, y en lo que atañe al nivel “intermedio”, la situación se presenta de forma diferente. Si en un inicio no se consideró necesaria una discriminación en dos niveles, lo cierto es que rápidamente fue posible identificar aprendices cuyo perfil responde, en grandes líneas, a los descriptores ilustrativos de los niveles comunes de referencia B1 y B2 (COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION 2002, p. 36):

B1

- ◆ Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- ◆ Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- ◆ Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- ◆ Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

B2

- ◆ Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.



- ◆ Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
- ◆ Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Ahora bien, estos descriptores ilustrativos proporcionan puntos de orientación a los profesores / responsables de la planificación (ibidem), pero, buscadamente, no adoptan una perspectiva más detallada (i.e. centrada en una serie concreta de categorías). Acerca de ésta, y en vinculación con la planificación de las unidades y materiales, es que trataré a continuación.

Hacia una determinación de criterios de trabajo en los criterios intermedios

Si los descriptores de los usuarios de una lengua (ibidem) se articulan en base a las actividades comunicativas que pueden desarrollar ya sea en el ámbito de la *comprensión* como de la *interacción y expresión*, y en base a las estrategias adoptadas para lograrlo, lo cierto es que la *competencia comunicativa* (configurada por una *competencia lingüística*, una *pragmática* y una *sociolingüística*), impulsa las actividades y estrategias en cuestión. En el trabajo con los niveles intermedios, el apoyo a la conformación de una competencia lingüística no puede desatenderse, ni desvincularse de los efectos pragmáticos y sociolingüísticos relacionados con ella.

Las unidades temáticas incluidas en los materiales didácticos con los que se trabaja, elaborados, recordemos, por los propios profesores de los cursos, se organizan básicamente en torno a dos ejes: 1. la vida cotidiana, y 2. la cultura uruguaya a través de, entre otras cosas, textos de escritores uruguayos, canciones y videos.⁶ La articulación de las unidades no está jerarquizada exclusivamente –en el sentido más propio del término– por las estructuras lingüísticas identificables en los textos: en atención a una coherencia con el enfoque subyacente a los cursos, tales estructuras se presentan junto a las funciones comunicativas de los eventos de habla (dependiendo de los papeles sociales, escenarios y tópicos) necesarias para manejar la lengua apropiadamente en diversas interacciones (cf. ALMEIDA FILHO 1989). Esto no significa obviar o desvalorizar la enseñanza de las estructuras que configuran la competencia gramatical, necesaria sobre todo cuando se la aborda en la consideración de que las opciones (gramaticales) hechas por el hablante se relacionan profundamente con los aspectos semánticos de la comunicación verbal (cf. HIPOGROSSO y ORLANDO 2002). Se trata de presentar los puntos



relativos a la competencia lingüística, que incluye a la gramatical, de forma tal que puedan ser relacionados con su valor comunicativo (i.e. sus aspectos pragmáticos y sociolingüísticos).

Sobre la presentación de tales puntos (que refieren a aspectos léxico-semánticos, gramaticales, fónicos, ortográficos y ortoépicas) pueden proponerse criterios que habiliten la delimitación de los niveles B1 y B2. Mientras que en el nivel B1 se impone necesariamente el tratamiento de nuevas estructuras lingüísticas (tanto en lo que a sistematización como a rutinización respecta, y siempre supeditadas a diversas funciones comunicativas) para su familiarización por parte de los aprendices, en el B2 parece crucial transitar entre una permanente tensión: presentación / familiarización de nuevas estructuras lingüísticas, afinamiento / afianzamiento de las ya conocidas (cf. HIPOGROSSO y ORLANDO 2002).^d Téngase en cuenta, además, que aquí se plantea la posibilidad de realizar una reflexión lingüística explícita (relacionada con los usos comunicativos de la comunidad) dado que se trata de aprendices adultos.

El camino que se propone recorrer implica un trabajo sobre la competencia lingüística que, en el caso del nivel B1 presente los aspectos léxico-semánticos y gramaticales en consonancia con los aspectos pragmáticos. En el caso del nivel B2, además de tenerse en cuenta los aspectos pragmáticos, debería darse cabida a aspectos sociolingüísticos –relativos a los registros apropiados para ciertas situaciones, al reconocimiento de marcadores lingüísticos de procedencia regional o social-.

Tales consideraciones se relacionan a su vez con la comprensión, interacción y expresión^d: se puede apuntar al logro de una mayor sofisticación (que tiene un soporte en el empleo de ciertos recursos gramaticales) en la interacción y expresión de B2. El acceso al conocimiento de ciertas sutilezas pragmáticas y sociolingüísticas (formas de tratamiento adecuadas para las diversas situaciones, formas léxicas propias de ciertos registros, pautas entonacionales características) contribuiría a la construcción de dicha sofisticación. En la misma línea de alcanzar tal sofisticación debería considerarse el realizar un trabajo de familiarización a nivel de comprensión (auditiva y de lectura) con una diversidad, tanto pragmática como sociolingüística, de realizaciones de hablantes de español de la región rioplatense^f a partir de materiales auténticos.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (1989) "O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas". En Almeida Filho, J.C.P. de e L. Lombello (Orgs.) *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes. pp. 55-89.

----- (1995) "Uma metodología específica para o ensino de línguas próximas?". En Almeida Filho, J.C.P. (Org.) *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes. pp.13-21.

BERTOLOTTI, V. "Niveles y cursos de español para aprendices lusohablantes: experiencia docente e investigación". Leído en II ENPLE, UCPEL, setiembre de 2000.

BREEN, M.P. y C.N. CANDLIN (1980) "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". *Applied Linguistics*, vol. 1, n.2. pp. 89-112.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes (para la traducción en español). <http://www.apinex.org/mre.htm>

DE HEREDIA, C. (1989) "Do bilingüismo ao falar bilingüe". En Vermes, G. e J. Boutet (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Ed. da UNICAMP. pp.177-218.

HIPOGROSO, C. y V. ORLANDO (2002) "Cursos avanzados de español para universitarios brasileños: lo que queda por tratar". En *Actas del XII ASELE*, Murcia – España. (Vide <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.htm>)

ORLANDO, V. (2005) "La dinámica identitaria en el proceso de enseñanza – aprendizaje de español lengua extranjera (ELE)". En *Actas del VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su discurso*. www.congresoaled2005.puc.cl/actas.html

RICHARDS y LOCKHARDT (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge Univ. Press.

Notas

- a Definible como el sistema que el estudiante construye para sí a fin de expresarse en una lengua que no es la materna (DE HEREDIA 1989).
- b Es decir, supone recurrir al empleo consciente de aspectos contrastivos entre ambas lenguas, en la búsqueda del despertar de un sentido de diferenciación "anestesiado" por la proximidad de las mismas (ALMEIDA FILHO 1995).
- c Este segundo eje posibilita realizar una presentación de diversos aspectos históricos y socioeconómicos de la sociedad uruguaya, así como de algunas de las principales características del imaginario colectivo uruguayo del siglo XX. Los tópicos articuladores de las referidas unidades



- buscan instalar en diversas ocasiones una reflexión sobre los puntos de contraste y de coincidencia entre las culturas uruguaya y brasileña, evidenciando, cuando es apropiado, la relatividad cultural concerniente a ambas comunidades (ORLANDO 2005).*
- d Así como en el nivel A2 también se impone el tratamiento de nuevas estructuras lingüísticas para su familiarización por parte de los aprendices, mientras que en el C1 el trabajo no consiste tanto en esto como en afinar/afianzar las estructuras ya conocidas.*
 - e A partir de estos criterios esbozados, resultaría necesario presentar las categorías concretas que están por detrás de los mismos, cuestión que necesariamente requeriría una exposición pormenorizada y por razones de espacio no es posible abordar aquí.*
 - f No debe olvidarse que los cursos, en inmersión, se dictan en Montevideo.*



Actividades exitosas de comprensión lectora en Alberto Pasqualini (SEE-RJ)

Viviane Conceição Antunes Lima (UGF / CEI / SEE-RJ / PG-UFRJ)

Introducción

Algunas inquietudes pedagógicas suscitaron cambios en la enseñanza de inglés y de español en GP 358 - Alberto Pasqualini (N.Iguaçu-SEE/RJ). La perspectiva sociointeraccionista de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2002) nos llevó a reflexionar sobre nuestra praxis y sobre el papel que jugaba la lengua extranjera en la formación de ciudadanos que, al final de la enseñanza media, deberían ser capaces de entender y producir significados en los diversos contextos comunicativos de los cuales son partícipes. Sin embargo, en muchos casos, no lograban hacerlo de forma satisfactoria ni en su lengua materna.

El uso funcional de la lengua estrecha las relaciones entre el hombre y el mundo en que vive. Ahora bien, los contenidos que concebimos y expresamos a través del lenguaje no están en el mundo, sino en la conciencia humana construida en sociedad (AZEREDO, 2000, p.17) y en ésta los signos, ideológicos por naturaleza, no son inertes (BAKHTIN, 1992, p.15). En este sentido, el ejercicio de la ciudadanía está intrínsecamente relacionado con el letramento, puesto que para orientarnos en el mundo, para hacer valer nuestros derechos y dirigirnos al otro con propiedad, conviene que nos entendamos al leer y al escribir.

Desafortunadamente, en la educación brasileña, no han caminado juntos la alfabetización y el letramento. Al analizar las respuestas de las tareas y las actitudes de nuestros estudiantes en la solución de problemas cotidianos, observamos que el aletrismo era común en nuestra escuela, como lo es en otras escuelas en Brasil y en el mundo. Obviamente, 100% de nuestros alumnos eran alfabetizados, no obstante, apenas 40% eran letrados. Este perfil lo diseñó Soares (2003, p.45-46):

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

También debemos considerar que no es letrada gran parte de los miembros del medio en el que se encuentran nuestros aprendientes, así pues sus fuentes de información se restringen, en primer lugar, a la televisión y, en segundo, la escuela. Para que pudieran leer y escribir con funcionalidad se hacía necesario ampliar sus conocimientos y permitirles



razonar sobre su vida. Éste ha sido nuestro punto de partida para el desarrollo de un proyecto interdisciplinar de lectura.

En este artículo nos ceñimos a la descripción de dicho proyecto y a algunas actividades que han posibilitado su desarrollo. En el planteamiento teórico unimos algunos principios de los PCN (2002) a la importancia del conocimiento previo en la comprensión lectora (Kleiman, 1998; Fulgêncio y Liberato, 2000), bajo la luz de modelo interactivo de lectura (Muñoz, 2005).

Planteamientos teóricos

El proyecto '*La lectura de nuestro mundo en español*' parte, primeramente, de las consideraciones de Freire (1986) sobre el acto de leer, ya que amplía el concepto de lectura e incluye claramente la dimensión social del letramento en sus trabajos. Desde su punto de vista, el acto de leer se anticipa a la inteligencia del mundo, leer, por tanto, va más allá de la simple descodificación o memorización de formas de la lengua (Freire, *idem*, p.11).

Claro está que la comprensión de textos es un proceso complejo en el que se conforman los conocimientos lingüísticos, el conocimiento previo, las experiencias de mundo que tiene el lector, su capacidad de inferir significados... Las informaciones no visuales que tenemos nos hacen capaces de esblecer previsiones e inferencias fundamentales en el proceso de lectura. Estas informaciones le faltan a un buen número de aprendientes del GP358 Alberto Pasqualini.

Si nos apoyamos en los estudios de Fulgêncio y Liberato (2000), pocos son los lectores competentes en la mencionada escuela. Se fijan principalmente en la descodificación del mensaje escrito y, en muchos casos, no saben inculcarle al texto sus conocimientos o inferir las informaciones implícitas en ése, aunque sean imprescindibles a su entendimiento.

Ello nos ha llevado a pensar en actividades que potencializaran el conocimiento de mundo y lingüístico de los alumnos. Nos ha interesado proponer tareas a través de las cuales pudiéramos: (1) observar las estrategias que los autores utilizan para significar; (2) mostrar que la variación es algo inherente a las lenguas; (3) exponer cómo se cumplen las funciones comunicativas en los textos; (4) demostrar cómo las peculiaridades sociales, discursivas y de registro se ajustan en éstos; (5) discutir cómo nos ven el otro, por ejemplo, la prensa hispánica; (6) dar énfasis al respeto a diferentes opiniones y manifestaciones culturales; (7) examinar los rasgos culturales que nos particularizan...

Todo lo expresado coincide con las directrices de los PCN (2002) y tiene una función destacada en la formación de lectores eficientes. Además, señalan Fernández y González (2006, p.144) que una de las tareas de la en-



señanza de lengua extranjera en las escuelas es presentar un trabajo que no se limite a la adquisición gramatical, o sea, en la simple descripción de las formas de la lengua desvinculadas de un contexto de uso.

Es oportuno mostrar a los aprendientes que la producción cultural exige negociación mediada por la lengua y por sus usuarios en distintas situaciones y, además, de acuerdo con determinadas intenciones. Por consiguiente, son esenciales la adquisición discursiva y estratégica del idioma extranjero, porque aprender un idioma significa aprender a reflexionar y a negociar sentidos convencionales en los diálogos de la vida en sociedad.

Para desarrollar nuestro trabajo, cimentamos nuestra perspectiva teórica en el modelo interactivo de lectura propuesto por Muñoz (2005, p.947). Según este modelo, un lector eficiente procesa dinámicamente las informaciones, construye y amplía los significados al accionar sus esquemas de conocimiento. De esta forma, basándose en los sentidos ofrecidos por el texto, activa su conocimiento previo y su gama de estrategias lectoras.

Si por un lado ponemos de relieve que los aprendientes necesitan producir y entender de manera efectiva los sentidos de los enunciados, por otro también nos importa la expresión de su opinión ante los asuntos conflictivos presentados por éstos. De ahí que vemos la sala de clase un sitio adecuado a que los estudiantes activen sus esquemas de conocimiento, se involucren e involucren a otros en la construcción del discurso.

Creemos que los sujetos enrolados en la construcción del significado actuarán en el mundo y construirán su realidad social a través del lenguaje. Así pues, nuestra argumentación se ajusta perfectamente a la concepción de Moita Lopes (1998, p.305), en vista de que hacemos hincapié en la relevancia de una enseñanza de lenguas que tome el discurso como una forma de *coparticipación social*. En este sentido, entendemos el significado como algo: (1) negociado por los partícipes de la situación comunicativa; (2) ubicado socio e históricamente; (3) mediado por las relaciones de poder.

Para Kleiman (1998, p.276), la enseñanza de lengua materna es un espacio privilegiado para la reafirmación y el reconocimiento de la identidad lingüístico-cultural de los aprendientes, y de acuerdo con todo lo que exponemos, opinamos que la enseñanza de lengua extranjera también lo es.

Características generales del proyecto

Participan del proyecto "*La lectura de nuestro mundo en español*" los grupos 3001 y 3002 (de 33 y 36 informantes, respectivamente) cuya media de edad oscila entre 18 y 22 años. Es tarea de los profesores de español contribuir para que tengan éxito en la convivencia social, en el

ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) y en los exámenes de ingreso a las universidades. La opción por el estudio de la lengua española en los dos últimos años de la enseñanza media se debe a sus semejanzas con el portugués que, en comparación con el inglés, les da más seguridad al interpretar textos.

Por otro lado, aunque parezca una afirmación obvia, les aclaramos que la semejanza entre los idiomas no garantiza un buen nivel comprensión de textual. Resulta importante decir que los profesores intentamos superar la ilusión de la competencia espontánea tan recurrente en el universo educativo (Fernández y González, 2006,p.141).

En relación con el material didáctico, la internet es una de las herramientas más utilizadas. A los aprendientes les interesan textos actuales, principalmente si las noticias se refieren a su país o si leen materias presentadas por los diarios el día de su distribución en otros países. Conviene decir que la selección de los textos es algo decisivo al éxito de las tareas y debe adecuarse a los intereses de los alumnos y al reto de la escuela: ofrecer una enseñanza que les permita liberarse de la opresión y de prejuicios.

El material didáctico se construye a cada semana. Los textos que lo componen los entresacamos de sitios fiables e idóneos. www.jornalnacional.globo.com, www.lavanguardia.es, www.euroresidentes.com, www.es.wikipedia.org, www.elmundo.es, www.clarin.com, www.gaturro.com son algunas de las fuentes de información empleadas en la elaboración de las actividades. El uso de diferentes géneros de textos (noticias de la prensa, entrevistas, tiras cómicas, propagandas, viñetas, gráficos...) contribuye significativamente al fomento de la interacción en clase, a la activación del conocimiento previo y a la ampliación del conocimiento de mundo de los aprendientes.

Dado que las clases se basan en la lectura de textos que versan sobre temas de la actualidad, también nos toca decir que son de diferentes áreas (educación, salud, ciencia y tecnología, medicina alternativa, diferentes prácticas culturales...) y siempre buscamos elegir los que suscitan debates. Ello nos ayuda a dar cuenta de dos objetivos sumamente relevantes: concienciar nuestros alumnos sobre su valor en la sociedad y letarlos. El carácter interdisciplinar de este proyecto nos permite no sólo ampliar los conocimientos de los alumnos a partir de actividades de comprensión lectora, sino también proponer algunas tareas de expresión oral y escrita en español o en portugués.



Algunas actividades exitosas de comprensión lectora en Alberto Pasqualini y consideraciones finales.

Las actividades expuestas aquí tuvieron éxito principalmente porque se ajustaron a las inquietudes de los estudiantes en el mes de febrero de 2006. Éstas condujeron la selección de los textos y fueron imprescindibles a la construcción del material de trabajo. Es vital a la praxis la selección de temas que les interesen, porque leer debe ser, sobretodo, una actividad placentera (SOLÉ, 1994).

Véanse dos fragmentos de materias de la prensa utilizados en nuestras clases:

TEXTO I. ISABELLE DINOIRE: LA MUJER QUE RECIBIÓ UN TRASPLANTE DE CARA SE MOSTRÓ AL MUNDO



En una breve conferencia de prensa agradeció al equipo médico francés que realizó la primera cirugía de ese tipo en la historia. Todavía no recuperó la movilidad de la parte baja del rostro y tiene dificultades para expresarse. (...) <http://www.clarin.com/diario/2006/02/02>

TEXTO II. LA CANTANTE GAL COSTA QUIERE ADOPTAR A LA BEBA RESCATADA DE LA LAGUNA

BELO HORIZONTE . ANSA

La popular cantante brasileña Gal Costa es una de los cientos de mujeres que quieren adoptar a la beba rescatada milagrosamente de una laguna, destacó ayer la prensa en Belo Horizonte...

Un juzgado de menores decidirá en los próximos días el destino de la pequeña rescatada de la laguna de Pampulha, en Belo Horizonte, y que recibió del juzgado el nombre de Leticia María, que podrá ser cambiado por sus padres adoptivos.

<http://www.clarin.com/diario/2006/02/02>

La integración de los tres subprocesos de lectura: antes de la lectura, lectura y tras la lectura auxilia significativamente en el letramento de los estudiantes. Generalmente, antes de la lectura establecemos los objetivos del trabajo y activamos su conocimiento previo. En cuanto a este proceso de activación, lo hacemos a través de la interacción oral, en la presentación de viñetas, de una música, del análisis de un dicho... con la finalidad de saber qué piensan sobre el tema y qué posibles contribuciones podrán ofrecer a su entendimiento. Al trabajar con el texto I, hemos utilizado la foto para impulsar las ideas de los aprendientes sobre el asunto de la clase.

En la elaboración de las tareas de comprensión lectora, nos fijamos en las propuestas de Pacheco y Pacheco (2005, p.1033-1035): el orden de las preguntas sigue el orden lineal del texto y, además, construimos preguntas objetivas y de referencia directa al texto. Sin embargo, eso no significa que debemos elaborar preguntas / tareas obvias y vacías como: *Complete: El título del texto es...*

También dirigimos nuestra atención a la historia del texto (a quién se destina, cómo se presenta y qué relación tiene su presentación con los sentidos...); a su registro, a su modalidad expresiva, a la cohesión semántica y gramatical (las relaciones de contraste, consecuencia, temporalidad, ubicación...). Al leer el texto II, por ejemplo, los alumnos han percibido la existencia de muchos enunciados encabezados por “*que*”. En una de las actividades de comprensión lectora, hemos visto juntos su valor – apoyados en los enunciados presentados en el texto - y algunas posibilidades de ajuste, con la finalidad de garantizar una mayor cohesión a los textos futuramente contruídos por ellos.

El texto III nos ha propiciado el desarrollo de una tarea bastante productiva referente al último subproceso: después de la lectura. Basados en el diagrama, hemos propuesto - anclados en la interdisciplinaridad - la retextualización oral y escrita del diagrama en lengua portuguesa. Cuanto mayor es el interés por el tema, más se involucran en la construcción del discurso y mejor se apropian de la palabra. Toman decisiones, razonan sobre lo leído y empiezan a actuar como ciudadanos concientes.



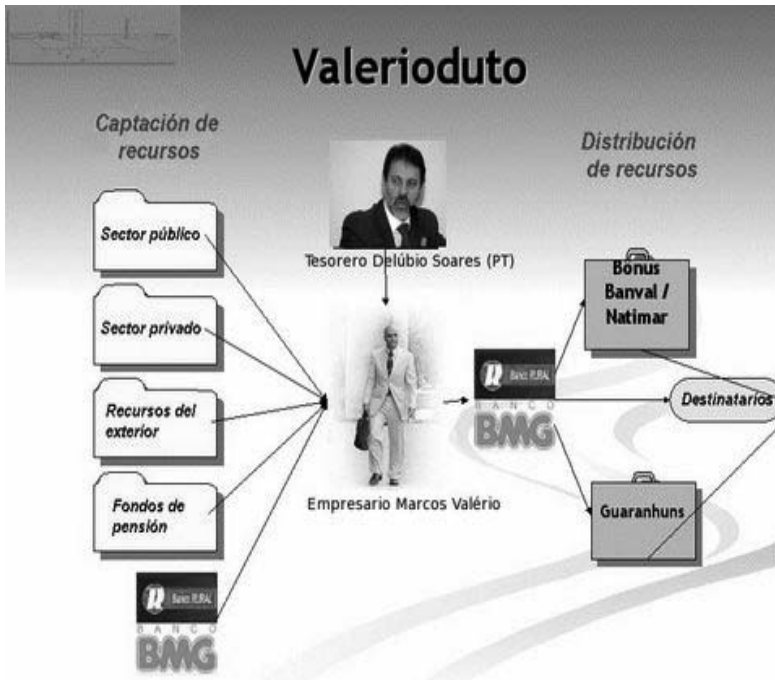


Diagrama con el funcionamiento del esquema de corrupción. Fuente: CPI de los Correos.
[http://es.wikinews.org/wiki/Un_informe_detalla_el_funcionamiento_del_%22mensal%](http://es.wikinews.org/wiki/Un_informe_detalla_el_funcionamiento_del_%22mensal%22)
 [24 de diciembre de 2005]

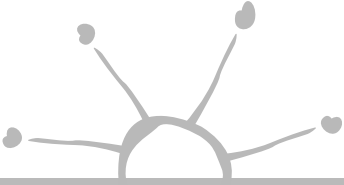
El desarrollo de *'La lectura de nuestro mundo en español'* señala que es posible romper obstáculos y transformar nuestra realidad. Sin embargo, sólo podemos conseguirlo si ayudamos a nuestros alumnos a caminar por el universo complejo de la negociación y ampliación de significados, pues los hombres sólo adquieren la libertad en comunión (Freire, 1968). Reflexionemos sobre nuestra praxis y conduzcamos a nuestros estudiantes a la libertad... letrándolos.

Referências Bibliográficas

AZEREDO, José C.(2000). Fundamentos de Gramática do Português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.p.15-18.
 BAKHTIN, Mikhail.(1992). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.p.14-18
 FERNÁNDEZ, Isabel G. M. E. ; GONZÁLEZ, Neide T. M. (2006). *Conhecimen-*

- tos de espanhol. In: MEC. Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias (vol.1). Brasília: Secretaria de Educação Básica.p.127-164.*
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1986). *A importância do ato de ler.* São Paulo: Ed. Cortez.p.11-17.
- _____. (1968). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara (2000). *Como facilitar a leitura.* São Paulo: Contexto.
- KLEIMAN, Ângela B.(1998). *A construção de identidades em sala de aula: un enfoque interaccional. In: Signorini, Inês. Língua(gem) e identidade.* São Paulo: Mercado das Letras.p.303-330.
- MEC (2002). *PCN – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – língua estrangeira moderna.* Brasília: SEMTEC.p.94-137.
- MOITA LOPES, Luiz P. da (1998). *Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, Inês. Língua(gem) e identidade.* São Paulo: Mercado das Letras.p.303-330.
- MUÑOZ, Rosana A. (2005). *La comprensión lectora.* En: LOBATO, Jesús S.; GARGALLO, Isabel S. *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español.* Madrid: SGEL.p.943-964.
- PACHECO, Juan E; PACHECO, Angel E. (2005) *La evaluación de la comprensión lectora. In: LOBATO, Jesús S.; GARGALLO, Isabel S. Vademécum para la formación de profesores – enseñar español.* Madrid: SGEL.p.1025-1041.
- SOARES, Magda. (2003) *Letramento – um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- SOLE, Ikeliman (1994). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.





Estudos sobre
ensino e relatos
de pesquisa



A formação continuada do professor de L.E.

Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello

Michele Abreu Vivas, (UFRJ)

A partir dos anos noventa, com o advento dos estudos sócio-interacionais, percebe-se que a interação na sala de aula passou a ser objeto de estudo de vários campos do saber. Com isso, duas tendências aparecem de forma a ser um marco na linha de formação de professores: (i) os professores mostravam entender a linguagem como um produto da análise lingüística, e (ii) os professores mostravam ser impulsionados pelo mercado editorial e por este direcionados através de seus métodos de ensino. Assim, tais tendências levam a um caminho de reflexão e, por conseguinte, a um deslocamento do foco de atenção da sala de aula para a formação de professores, pois apontava um profundo descompasso entre a teoria produzida pela academia e a prática docente (GIL, 2005, p.174).

Na visão de Pedro Demo, "(...) melhor que conseguir um diploma, é mantê-lo vivo". Para atingir tal objetivo, é preciso tornar-se um eterno aprendiz, disposto a adquirir novos saberes, através de uma postura investigativa, reflexiva e de uma constante avaliação de sua própria forma de agir. É mister, portanto, ser um profissional em formação contínua, sempre atualizado, para acompanhar o mundo em mudanças e também provocá-las.

O professor precisa ser um profissional crítico, consciente de suas práticas, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e do conhecimento construído no contexto de sala de aula com seus alunos. Precisa, ainda, poder discutir criticamente suas ações em sala de aula e o material didático adotado e utilizado.

Porém, o modelo de formação mais comumente praticado nos cursos de Letras, no Brasil, apóia-se na racionalidade técnica, enfocando teorias de ensino-aprendizagem, não possibilitando que se aprenda a refletir sobre e durante a sua prática. Nesse modelo, o professor é entendido como "um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado" (PEREZ GÓMEZ, 1992, p.92).

Em decorrência disso, o professor não se encontra devidamente preparado para exercer o seu papel de forma consciente e preencher as necessidades do ensino de línguas no contexto em que se encontra. Ele se torna um simples reproduzidor das teorias e técnicas que aprende, sem que haja uma reflexão sobre sua prática. Por outro lado, ao se conscientizar de seu próprio discurso, o professor passa a entender até mesmo as contradições de tudo o que permeia o processo no qual está inserido e onde exerce o seu papel de professor, podendo transformar essas ações e agir como participante consciente e sujeito do processo sócio-histórico.



O processo reflexivo contínuo envolve teoria e prática, dando-se, segundo SCHÖN, em seus livros *The reflective practioner* (1983) e *Educating the reflective practioner* (1987), através (i) da *reflexão-na-ação* – quando cada professor é capaz de refletir na prática; (ii) da *reflexão-sobre-a-ação* – quando os professores individualmente e em grupo refletem sobre as suas práticas; e (iii) da *reflexão na ação sobre a ação* – quando os professores, por meio de análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização. Portanto, ao passar por esse processo, o professor se conscientiza e adquire controle sobre suas ações, tornando-se um agente ativo de um processo de transformação mais amplo.

Três atitudes, segundo KROGH, S. & CREWS, R. (1989), são necessárias para uma postura reflexiva: (i) mentalidade aberta que faz escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestando atenção às alternativas possíveis; (ii) responsabilidade intelectual que assegura a integridade, a harmonia e a coerência daquilo que se defende, e (iii) entusiasmo, entendido como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Assim, para LIBERALI (1999), a reflexão crítica é importante não só para uma melhor compreensão de sua prática e uma possível transformação, como também tem efeitos sobre contextos mais amplos, ou seja, contextos que ultrapassam a sala de aula e a escola. De acordo com CASTRO (1999), é necessário, em primeiro lugar, modificar os cursos de formação de professores, e principalmente suas práticas discursivas, para que tenhamos profissionais conscientes e melhor preparados.

Podemos perceber no nosso cotidiano a precária formação dos futuros professores de Letras que demonstram ter um déficit em sua prática, que conseqüentemente os limita no exercício de sua profissão: esses professores não conseguem desvincular suas ações dos valores e crenças que lhes foram transmitidos pela universidade que cursaram, mesmo estando cientes das dificuldades em suas práticas em sala de aula. Há realmente uma necessidade de transformação da prática e do repensar do curso de Letras, procurando entender as representações desses professores em relação à universidade, ao ensinar e aprender línguas estrangeiras, assim como a falta de coerência entre aquilo que pretendem e o que realizam em sala de aula.

ALMEIDA FILHO (1993, p.19) já esclarecia que, para que o processo de ensino-aprendizagem de L.E. atinja resultados satisfatórios na operação global do ensino de línguas – que compreende desde o planejamento de cursos e unidades até as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes –, a abordagem de ensinar do professor deve ser constantemente



revista e reavaliada, pois “sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há também garantia de que a essência da abordagem mude de fato”.

A abordagem de ensinar do professor, o filtro afetivo por ele utilizado e sua formação continuada contribuirão de forma significativa nesse complexo processo de ensinar línguas estrangeiras, a partir disso, é que qualidade, quantidade e relevância do “insumo” oferecido aos aprendizes se darão de forma positiva (AZPIROZ, 1998 p.138).

Uma postura crítica, na opinião de MAGALHÃES (no prelo), é a solução para vários problemas com que nos deparamos em sala de aula e envolve um repensar das questões de ensino-aprendizagem e de identidade do professor como um profissional crítico e ‘problematizador’. Ao trabalhar com professores, a autora, pode perceber que alguns se vêem como um trabalhador mecânico, ou segundo Paulo FREIRE, desempenhando um ‘trabalho bancário’ (‘falso ensinar’) em que o professor simplesmente executa: um trabalho que não envolve uma construção de conhecimento e uma percepção do contexto cultural de seus alunos, deformando, assim, ‘a necessária criatividade do educando e do educador’.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, FREIRE alerta para a importância de que aquele que ensina deve se conscientizar de que ensinar é *criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*, é uma ação e não simplesmente um ato de *transferir conhecimento*.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p.25).

Dessa forma, não existe ensinar sem aprender, assim como não existe o aprender sem ensinar. Por meio de uma atitude crítica, cria-se cada vez mais espaço para o surgimento de novos conhecimentos. A reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental na formação contínua do professor e no seu ensinar, para melhorar o que há de vir. Em outras palavras, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, P.39).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.



- AZPIROZ, Valneide Luciane. "O ensino de português como língua estrangeira: principais dificuldades enfrentadas pelos Hispanofalantes rumo à língua alvo", in: JÚDICE, Norimar; e PINTO, P.Feytor. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998: pp.129-140.
- CASTRO, S.T.R. *A Linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. São Paulo: PUC/SP, Tese de Doutorado, 1999.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. "Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros", in: JÚDICE, Norimar (org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005: pp.09-29.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Glória. "Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil", in: FREIRE, M.M., ABRAHÃO, M.H.V. e BARCELOS, A.M. (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB, 2005: pp.173-182.
- GIMENEZ, T. "Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada", in: FREIRE, M.M., ABRAHÃO, M.H.V. e BARCELOS, A.M. (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB, 2005: pp.183-202.
- KROGH, S. & CREWS, R. "Determinants of Reflectivity in 'Studenens Teachers' Reflectivity Reports", in: Anais do Encontro Anual da *American Educational Research Association*, 1989.
- LEFFA, V. J. "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras", in: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1.
- LIBERALI, F. *O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica*. São Paulo: PUC/SP, Tese de Doutorado, 1999.
- MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas. Mercado de Letras, (no prelo).
- MAZA, F.T. *Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior*. São Paulo: PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1999.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PEREZ GÓMEZ, A. "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in: NÓVOA A. (org.) *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992: pp. 93-114.
- SCHÖN, D.A. "Formar professores como profissionais reflexivos", in: NÓVOA A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992: pp.77-93.



A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de espanhol como língua estrangeira

Ana Cristina dos Santos (UERJ/CNPq; UVA)

O trabalho que ora apresentamos faz parte de um projeto de pesquisa do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ, intitulado “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de E/LE”. A pesquisa envolve literatura e ensino de língua espanhola e seu objetivo é conscientizar os professores da importância de inserir atividades que utilizem o discurso literário nas aulas de E/LE. Como consequência do projeto, na reforma dos Cursos de Licenciatura (2006) foi criada a disciplina obrigatória “Prática de ensino do texto literário em língua espanhola (língua italiana/ língua francesa)” para o currículo dos alunos do Instituto de Letras da UERJ. A disciplina objetiva: a) discutir a importância de utilizar o discurso literário no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE); b) especificar o lugar e o papel do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de LE e, c) ampliar as propostas de utilização do gênero literário em sala de aula.

Com a publicação do artigo “El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera” (1998), iniciou-se o interesse pelo tema. Ao longo desses anos, em nossa prática docente, observamos que o texto literário em aulas e materiais didáticos de E/LE é, muitas vezes, sub-utilizado: aparece como mostra de cultura, ou para a aplicação de um ponto gramatical ou lexical. Constatamos também que é escassa a utilização do texto literário nas atividades que priorizam a compreensão leitora ou que, quando é utilizado, não se trabalham as especificidades gênero.

Outro ponto de reflexão foi a análise do material produzido pelos professores/alunos no módulo “Análise e elaboração de materiais” no Curso de Especialização em Língua Espanhola do setor de Espanhol, no Instituto de Letras da UERJ. Ao término do módulo, o professor/aluno apresenta uma apostila com atividades de compreensão leitora, segundo o modelo sociointeracional de leitura. Entretanto, os professores dificilmente elaboram atividades a partir do texto literário e, quando o fazem, não há exercícios que englobe as especificidades do gênero. Os professores, no material elaborado, utilizam vários gêneros textuais (anúncios, cartas, receitas, notícias, entrevistas, artigos etc.), exceto os literários. Questionados sobre o fato, apresentaram várias respostas: a) o gênero literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada e que não há lugar para o seu uso em sala de aula; b) a literatura não é o interesse básico do aluno, pois ele quer aprender língua



e não literatura; c) em sua graduação as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabem como inserir um texto literário nas aulas de língua e; d) os textos literários presentes nos materiais didáticos de ELE servem apenas para ensinar cultura e; assim, devem estar presentes nas atividades que introduzam questões culturais.

As respostas mostram a visão restritiva do texto literário dentro do processo de ensino e aprendizagem de E/LE. Essa visão leva desde a segmentação até a total ausência do gênero na sala de aula. Os professores sustentam esse discurso na mostra das atividades apresentadas nos principais materiais didáticos utilizados atualmente para o ensino de E/LE.

A partir das respostas, levantamos algumas hipóteses para a não-inclusão do gênero literário nas atividades apresentadas: a) os professores não vêem o texto literário como material autêntico^a que deva estar presente nas atividades propostas para desenvolver as habilidades de compreensão dos aprendizes; b) acreditam que esta tipologia textual não é de fácil compreensão para os alunos e; c) como não encontram atividades elaboradas com este gênero nos manuais didáticos, não têm um *modelo* para preparar as suas próprias atividades.

Inicia-se, então, o projeto já citado para desmistificar o uso do texto literário no espaço destinado ao ensino de língua espanhola. A proposta almeja destituir o uso do texto literário como pretexto, – como comumente se faz com os outros gêneros textuais – onde a leitura do texto se converte em uma atividade vazia de significado e é um instrumento para o ensino da cultura, da gramática ou do vocabulário. Pretende acrescentar atividades que incorporem natureza literária do texto: o seu conteúdo estético. O conteúdo estético é a essência diferenciadora do texto literário. Essa especificidade o diferencia de outros textos e deve ser ressaltada quando o professor formule propostas para a compreensão leitora. Contudo, as propostas de atividades com o texto literário encontradas nos materiais didáticos, geralmente, não ressaltam o seu conteúdo estético.

Não discordamos do valor cultural do texto literário. Porém, todo e qualquer texto se produz dentro de uma cultura específica e adquire os sentidos da cultura em que foi produzido, pois quem usa a linguagem, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Por conseguinte, todo e qualquer texto é instrumento para o ensino de questões culturais e não somente o literário. Entretanto, a sociedade vê o texto literário sob o *status* de cultural, - por causa da concepção humanística do termo cultura - e, como consequência, esse passa a ser, então, o objetivo principal da sua utilização em sala de aula.



Ao analisarmos as propostas de atividades de leitura existentes nos livros didáticos para o ensino de E/LE, detendo-nos nas atividades de compreensão leitora, percebemos que não há exercícios que considerem a diferença entre linguagem literária e não-literária. Os exercícios dão prioridade aos modelos de leitura *bottom up* ou ascendente e *top down* ou descendente e, com raras exceções, não consideram a questão do gênero textual e as estratégias que utiliza o leitor para compreendê-lo. Os exercícios de compreensão leitora, como via de regra, têm como objetivo a localização de informações, a memorização de palavras novas, a ilustração da morfossintaxe e a opinião do aluno sobre o tema do texto. Há somente o contato mecânico com o texto, sem nenhuma reconstrução dos laços do texto com o seu contexto. Os textos literários quando estão presentes nos livros didáticos são apenas um pretexto para ensinar um ponto gramatical, uma destreza comunicativa específica, algo sobre a cultura da língua estudada ou ainda, para que o aluno simplesmente leia e saiba sobre um determinado tema, sem nenhum exercício proposto. As atividades não se detêm nas marcas lingüísticas e estilísticas que diferenciam o discurso literário de outro discurso.

Essa ausência ou sub-utilização do discurso literário nas aulas de E/LE pode ser explicada, historicamente, através da evolução das metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O lugar e o papel do discurso literário é determinado pelos enfoques metodológicos que orientam o material didático e, conseqüentemente, as atividades propostas em sala de aula.

Entretanto, nossa pesquisa não se centra na análise metodológica ou nos materiais didáticos existentes no mercado e sim nos professores de ELE: como eles utilizam o texto literário em suas aulas e quais as competências que desenvolvem.

Dentro dessa proposta, apresentamos de setembro a outubro de 2005, um curso de capacitação sobre o tema para professores de E/LE da Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ), em um encontro com 20 h/a. O curso foi dividido em duas partes: a primeira, teórica, em que apresentamos os suportes teóricos da leitura e os da análise do discurso que embasam a nossa proposta; a segunda, prática. Nesta segunda parte, trabalhamos propostas de leitura com textos literários de diversos sub-gêneros com as suas especificidades contratuais. Primeiro, explicávamos como os professores poderiam trabalhar os textos apresentados, posteriormente, os próprios professores levavam os textos e produziam as suas questões. Inscreveram-se no curso 35 professores, mas somente 20, efetivamente participaram.



Antes de iniciar o curso, pedimos aos professores que respondessem a um gênero literário. O questionário constava de duas partes: uma com 17 assertivas sobre conceitos referentes a atividades de compreensão leitora com o texto literário, objetivando saber se tais conceitos faziam parte da atuação do professor na sala de aula e outra de aspectos de opinião com 30 assertivas. Todos os professores responderam o questionário. Sabemos que o número de participantes da pesquisa não é suficiente para que podamos tirar conclusões sobre o ensino do texto literário na sala de aula de E/LE na SME/RJ. Entretanto, permitem uma amostragem sobre o tema abordado em nossa pesquisa.

Analisamos e comentamos, de maneira geral, somente o primeiro questionário respondido pelos professores. Neste questionário, os professores deveriam marcar se os conceitos apresentados nas assertivas faziam parte de sua prática docente, para tanto deveriam utilizar o seguinte critério: (1) não o pratico; (2) pratico-o raramente; (3) às vezes o pratico; (4) pratico-o com freqüência; (5) pratico-o sempre. (9) Prefiro não opinar a respeito. A análise foi feita pelo maior número de respostas idênticas obtidas na questão.

Pelas análises das respostas dos informantes, podemos observar que as atividades com o texto literário não ocupam o mesmo grau de importância que as de outros textos. A resposta à pergunta n. 02, *As atividades com o texto literário ocupam o mesmo grau de importância que as de outros gêneros*, foi que raramente isto acontece, pois as atividades com as demais tipologias são mais utilizadas. Por isso, somente às vezes, o texto literário está presente nas atividades de compreensão leitora (pergunta n. 12 *Nas atividades de compreensão leitora os textos literários estão presentes*) e é considerado também como material de difícil utilização em sala de aula (pergunta n. 5 *O texto literário é um material de difícil utilização em sala de aula*). Porém, esta resposta se contradiz com a resposta encontrada na questão n. 6 *O texto literário é um elemento motivador em sala de aula*, onde os informantes acreditam que o texto literário é sempre um elemento motivador. Se assim o é, porque ele não é utilizado mais vezes em sala de aula?

Outra contradição encontrada foi no que se refere à competência literária. Os professores responderam que as atividades propostas em sala de aula têm como objetivo desenvolver esta competência (pergunta n. 17 *As atividades com o texto literário visam desenvolver a competência literária do aluno*). Inclusive afirmam que, com freqüência, nas atividades propostas há uma interação entre o gênero do texto e o leitor (pergunta n. 8 *Nas atividades de leitura há uma interação entre o gênero do texto e*



o leitor) e que às vezes as propostas com os textos literários abarcam os aspectos formais, conforme a pergunta número 16 *As propostas com o texto literário abarcam aspectos formais (narração, descrição,...)* e o ponto de vista temático (pergunta n. 15 *As atividades com os textos literários abrangem o ponto de vista temático*). Contudo, afirmam, nas perguntas n. 10 *Nas propostas de leitura com o texto literário há atividades sobre as especificidades do gênero literário* e 04 *As atividades com o gênero literário trabalham as especificidades do gênero* e, que raramente desenvolvem propostas de atividades que abordem as especificidades do texto literário e, as respostas às perguntas n. 07 *A atividade com o texto literário requer prioritariamente questões de aspectos lexicais e culturais* e 14 *As atividades de compreensão leitora são as mesmas para qualquer texto, independente de sua tipologia* corroboram com esta assertiva. Na primeira, afirmam que freqüentemente as atividades desenvolvidas com o texto literário são as que priorizam as questões de aspectos lexicais e culturais, mas raramente priorizam os aspectos gramaticais do idioma, conforme a pergunta n. 11 *O texto literário é um instrumento para desenvolver aspectos gramaticais do idioma*; na segunda, a pergunta n. 14, afirmam que as atividades propostas para a compreensão leitora são sempre as mesmas para qualquer texto, desconsiderando a tipologia do texto trabalhado. Ao não desenvolverem as especificidades do texto literário, as propostas de compreensão leitora apresentadas, conseqüentemente, também não trabalham a competência literária.

Acreditam também que os textos literários ou pertencentes a um cânone são, freqüentemente, os mais indicados para desenvolver a plenitude do leitor (pergunta n. 01 *Textos literários ou pertencentes a um cânone são os mais indicados para desenvolver a plenitude do leitor*) e que os textos literários, às vezes, facilita a apreensão dos conteúdos culturais, conforme a pergunta n. 3 *O texto literário facilita a apreensão dos conteúdos culturais*, além de ser um material que auxilia e enriquece o ensino de E/LE (pergunta n. 13 *O texto literário é um material para auxiliar e enriquecer o ensino de ELE*).

Entretanto, a afirmação que justifica a exclusão do texto literário na sala de aula de E/LE pelos professores é a concepção de que as atividades com o texto literário raramente objetivam o desenvolvimento da competência leitora do aluno (pergunta n. 09 *As atividades com o texto literário visam desenvolver a competência leitora do aluno*). Essa assertiva explica porque ao formular de compreensão leitora, o professor não escolhe um texto literário: não percebe o discurso literário como um texto que se compreende a partir da leitura. Dessa maneira, o texto literário é utilizado para outras propostas, tais como



cultura, léxico, mas não como uma tipologia a mais na compreensão leitora. Ao não propor atividades de leitura como texto literário, o professor de E/LE faz propostas que ignora o gênero literário e a questão tipológica, esquecendo-se que todos os gêneros são importantes para formar leitores autônomos, capazes de ler nas entrelinhas.

Com esta pequena amostragem, observamos que as atividades de compreensão leitora com o texto literário não são comuns nas aulas de E/LE. Os textos literários têm, para os professores pesquisados, uma importância inferior a de outras tipologias. Segundo depoimentos dos professores, eles não utilizam o texto literário não porque eles não queiram, mas porque não sabem como fazê-lo ou porque não têm um modelo de propostas em que possam se espelhar. Uma possível solução está nos cursos de formação de professores de E/LE. Acreditamos que o questionamento sobre a ausência do texto literário nas aulas de E/LE deva estar presente desde a formação do futuro professor. Destarte, os cursos poderiam criar uma disciplina sobre o tema ou, então, inseri-lo nas aulas de prática de ensino, onde os alunos geralmente elaboram materiais didáticos. Em ambas as possibilidades, capacitariam os futuros docentes a trabalhar com propostas de atividades que incluíssem o texto literário. E, este seria o primeiro passo para estimular no futuro professor a inserção do texto literário em sua práxis.

Dessa maneira, o trabalho com o discurso literário em sala de aula de E/LE é capaz de transcender as propostas gramaticais, lexicais e culturais tão comumente encontradas nos manuais didáticos e desenvolver tanto a competência leitora quanto a literária do aprendiz.

Referências Bibliográficas

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

SANTOS, Ana Cristina dos. "El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera". In: *Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, 1998. p. 82-90.

----- "El texto literario : su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE". In: BENÍTEZ PÉREZ, Pedro y ROMERO GUILLEMAS, Raquel (coords). *Actas del I Simposio de Didáctica Español para extranjero: Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro, Associação Hispano Brasileira Instituto Cervan-



tes, 2004, p.82 – 93.

Notas

- a *Como a linguagem é um produto da vida social, a inclusão do discurso literário nas aulas de E/LE pode ser o único momento em que transitam personagens que dêem voz a um determinado grupo social minoritário, ignorado pelo poder e, por conseguinte, sem expressão nos manuais didáticos..*



A prática de ensino tem o seu valor

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque (CAp/UERJ)

O curso de Letras (Faculdade ou Instituto) se caracteriza por apresentar duas modalidades: Licenciatura (formar professores de língua e literatura vernácula e/ou estrangeira para o ensino fundamental e médio) e Bacharelado (atender a demandas profissionais como as de tradutores, intérpretes, secretários bilíngües, redatores, revisores e críticos literários).

Ainda que haja diferenças entre os diversos cursos existentes no Brasil, grades curriculares e oferta de modalidades, é comum observar-se um apelo maior para o curso de Licenciatura, seja pelo interesse do aluno em se tornar professor, seja pela oferta de mercado. Entretanto, mesmo que essa realidade seja transparente, o curso de Letras parece, na prática, desconhecer esse perfil e descuidar-se de questões fundamentais no que diz respeito à formação do futuro professor.

E este fato se dá mesmo quando existe um empenho por se apresentar um bom curso básico que faça o futuro professor pensar no conteúdo a que se lhe apresenta. Muitas vezes isso ocorre porque há uma separação nítida na maioria dos cursos de graduação entre os professores que ministram o bacharelado e aqueles que se voltam para a licenciatura. Outras vezes o problema se dá devido a repetições de erros clássicos que se observam em muitos livros didáticos, e que traduzem o tipo de aula que esses alunos tiveram no ensino fundamental e médio.

Em estudo sobre o perfil dos cursos de licenciaturas em Letras, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2005), que participou de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC, fez uma denúncia sobre como é vista e trabalhada a parte pedagógica presente em muitos currículos de cursos de língua estrangeira moderna, tanto em universidades particulares como em universidades públicas:

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc. (PAIVA, 2005, p. 347)



Tenho lecionado em cursos de Prática de Ensino na Graduação, em Pós-Graduação em Leitura e em Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas. Em todos eles encontro situações graves na produção de material didático.

Grande parte dos alunos dos cursos de Pós-Graduação é oriunda de instituições particulares e o relato que ouço faz-me entender que a prática de ensino, em muitos lugares, era e continua sendo considerada algo menor e que não se equipara ao ensino de conteúdos básicos.

Segundo o mesmo texto de PAIVA,

No caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis. Na UFMG, por exemplo, na década de 80 e parte de 90, um grupo de professores do então Departamento de Letras Anglo-Germânicas defendia a formação de um professor de línguas apto a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz em contextos de ensino diversificado – escolas públicas e particulares, institutos de idioma e até ensino individual. Já os professores responsáveis pela prática de ensino na Faculdade de Educação priorizavam a formação de um professor voltado para o ensino de leitura em escolas públicas. Em outras universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos. (PAIVA, 2005, p. 348)

Entretanto, há que se recordar que o primeiro contato que o aluno de Letras, português-espanhol, tem com o ensino de língua espanhola de um modo mais profissional, em geral, é na disciplina de Prática de Ensino. É ali que ele começa a ver a língua não só como objeto de estudo mas também como objeto de trabalho.

É nesse momento que acontecem as primeiras indagações: “por que ensinar língua estrangeira?”, “a quem ensinar?”, “o que abordar?”, “como abordar?”.

Tais questionamentos e outros mais são temas de discussão na minha sala de aula. E o objetivo de tais debates é o de trazer a reflexão sobre o trabalho do professor, de seu papel como educador, entender que nenhuma decisão tomada será por acaso e perceber sua responsabilidade quando decide o conteúdo a ser ensinado e a forma de fazê-lo.

Ainda que as discussões teóricas sejam promissoras, ainda que revelem uma fala crítica do aluno, na prática, esse pensamento libertário não rende frutos quando se trata de produção de material didático. Com bom embasamento teórico, estes alunos demonstram que só a teoria não faz o bom professor. Que é preciso muito mais. E é sobre esse vácuo que discutirei a seguir: a falta de visão do aluno com o trabalho que deverá desenvolver como professor.



Aprendendo com a Prática de Ensino

Ao começar a lecionar na Prática de Ensino de Espanhol, me vi diante de um impasse: como avaliar o aluno que se encaminhava para ser um profissional de educação?

Já não se tratava mais de verificar o conteúdo assimilado pelo aluno nem o seu desempenho na disciplina. Tratava-se de uma tarefa maior: verificar quão diversificado, responsável, compromissado, autônomo, criativo e investigativo seria o futuro profissional de educação.

Ao tomar por base esse raciocínio, estruturei a avaliação do futuro professor a partir de uma série de trabalhos que poderiam dar-me a visão desse todo que ora desejava. Através deles pude verificar que falta ao futuro professor um olhar mais criterioso, pois ainda persiste a forma mais tradicional e muitas vezes descomprometida com o objetivo do ensino. Se não se faz um trabalho de conscientização com esses alunos sobre os problemas que apresentam os seus trabalhos e se não se faz com que ele reavalie o seu próprio trabalho e apresente um novo, é provável que encontraremos problemas sérios no ensino de língua estrangeira moderna, no caso, o espanhol. E não me refiro ao embasamento conteudístico, mas à transmissão de conteúdos.

Para que se tenha uma rápida visão de problemas encontrados nos vários trabalhos propostos aos alunos, seguem alguns exemplos.

Elaboração de jogo didático

A produção de material didático lúdico tem como objetivo a elaboração de jogos com o intuito de ensinar um determinado vocabulário, um ponto gramatical, um dado cultural, entre outros.

Durante um certo tempo, acreditei que não seria difícil entender o como se deveria trabalhar um jogo e o porquê de se fazê-lo. A experiência me mostrou que os alunos pensavam a priori um tipo de jogo mais próximo do que se entende por “quizz”, uma miscelânea de conteúdos, cujo objetivo, mais do que tudo, era entreter o futuro aluno. O objetivo pedagógico era abandonado quando da concepção e elaboração do jogo

Em razão dos problemas observados, comecei a discutir sobre a seriedade de se lidar com esse tipo de material didático e daí surgiram questões a serem pensadas por eles: a) qual seria o melhor tipo de jogo para se chegar ao que se deseja?; b) que conteúdo selecionar?; c) o que o jogo deveria exigir de conhecimento do aluno?; d) o que cobrar de conhecimento através do jogo?; e) como controlar o certo e o errado, numa turma grande, dividida em grupos?; f) até que ponto o jogo estaria realmente servindo para assimilar o conteúdo?; g) de quanto tempo se poderia dispor pra trabalhar o jogo?



O objetivo era fazê-los refletir sobre o que deveriam ter em mente no momento de pensar o próprio jogo; fazê-los perceber que é possível elaborar ao mesmo tempo um material criativo e didático. Entretanto, parte desse material elaborado revelou muitas vezes a falta de visão crítica por parte desse futuro professor.

Elaboração de perguntas a partir de uma exposição visitada.

Esse trabalho foi pensado após algumas discussões sobre visitas a exposições. Observei que a idéia dos alunos de Prática era a de ver a exposição apenas como um passeio agradável, sem maiores preocupações didáticas.

Procurei mostrar-lhes que ao levar nossos alunos a exposições, e sabendo explorá-las ao máximo, estaríamos tornando nossos alunos mais ricos culturalmente; dando-lhes a oportunidade de, através da arte, apreenderem diferentes momentos históricos, diferentes movimentos e linguagens artísticas, e perceber semelhanças e diferenças no modo de ver e de viver de cada povo. Afinal, como diria Roquette Pinto, o museu é um livro aberto a ser explorado. E por que não explorá-lo?

A leitura do material didático por eles preparado me mostrava a dificuldade que tinham para entender o que era importante perguntar quando se trata de explorar uma exposição. Para que se tenha uma idéia de questões mal elaboradas, seguem dois exemplos: uma que, para ser respondida, prescinde da exposição ao lado de outra que exige uma atenção maior ao que está se vê exposto: a) “Qual a importância da arte NAIF no Brasil e no mundo?” versus b) “Dentro das religiões afro-americanas, por mais que os colonizadores tentassem impedir o culto às divindades africanas, os escravos encontravam meios de manter viva sua religião aproveitando a atitude permissiva de seus amos com relação às festas, à música e às diversões. Como você percebe tais manifestações nos quadros do Haiti?”

Não há uma receita para as perguntas. Elas chegam, algumas vezes bem feitas, outras – em sua maioria – com problemas. Mas esse aprimoramento da pergunta é um labor que no final se torna prazeroso, pois os alunos se vêem capazes de fazer algo que no início acreditavam ser quase impossível.

Elaboração de perguntas para o trabalho de compreensão leitora

Mais do que teorias sobre leituras, ou exemplificação de possíveis dificuldades a serem encontradas na elaboração do material didático, faz-se necessário, para que esse trabalho dê bons resultados, etapas a serem vencidas para que os alunos percebam a diferença entre preparar meras questões para um texto e elaborar questões que visem a avaliar a compreensão leitora.



O que se percebe, na apresentação das perguntas por eles elaboradas, é a existência de inúmeros problemas: repetição de idéias viciadas ou equivocadas, questões confusas, questões que respondem no seu interior a outra anteriormente elaborada, questões que em geral privilegiam a gramática (e não estou falando de gramática textual), questões que buscam saber o que pensa o aluno a respeito do assunto do texto (questões especulativas), questões que remetem a respostas que são facilmente localizáveis (questões de “localização”), questões que, no mínimo, demonstram uma distração ou um desconhecimento de mundo por parte de quem redige a questão, questões que muitas vezes fogem ao senso comum e questões de cunho geral. Em suma, ou são questões mal formuladas ou dispensam a leitura do texto para que se possa respondê-las, ou ainda servem para qualquer texto.

A justificativa para se preparar um material com problemas, em geral, é coincidente entre os vários alunos: “é o que há nos livros didáticos”; “só sei fazer desse jeito”; “acho difícil fazer diferente”; “todo mundo faz assim”, “a gente vê isso em provas e até em vestibular” ou algo semelhante.

O trabalho a ser feito é mostrar-lhes a importância de uma questão bem feita e o quão capazes são para fazê-la. Esse é um trabalho desgastante, a princípio, mas que rende falas como: “Não tinha idéia que as questões que fazia eram tão ruins”, “Agora consigo avaliar melhor se uma questão está bem feita ou não”, “Os livros didáticos deixam muito a desejar no que diz respeito à parte de compreensão leitora”.

Elaboração de aula de determinado conteúdo

Se na teoria é voz corrente a crítica ao ensino de espanhol quando realizado de forma tradicional (haja vista a opinião dos alunos nos debates sobre produção de material), em 90 % dos casos o que se recebe de material para o ensino de determinado conteúdo (apostila do aluno) é a quase reprodução da antiga metodologia Gramática e Tradução: um texto qualquer (que não se explora ou se explora mal), uma parte teórica (gramática) e exercícios de lacunas. Às vezes, o início se dá com a teoria do conteúdo a ser ensinado e se completa com exercícios. O texto pode aparecer ou não.

As alterações para esse tipo de comportamento são lentas e há uma certa resistência no que diz respeito à mudança do material preparado. O interessante é que os argumentos utilizados para rechaçar a possível mudança não parece dizer respeito ao material apresentado e defendido. Os alunos, em debates de sala de aula, falam da necessidade de avanços didáticos no material a ser trabalhado, contudo apresentam uma apostila com o que há de mais tradicional e voltam a defender esse material elaborado como se fosse inovador.



Só após algumas idas e vindas é que o material ganha uma forma mais condizente com o próprio discurso do aluno: uma aula mais madura, mais crítica, mais reflexiva, mais criativa.

Talvez o que não se tenha observado é que preparar futuros profissionais de educação pode se constituir, além de prazeroso, um ato quase que revolucionário. E quando falo em revolucionário, me refiro à possibilidade de insuflar nesses aprendizes o gérmen da responsabilidade social.

Inseridos num mundo extremamente competitivo, alguns valores e preocupações passam quase que despercebidos, quase que ao largo do futuro profissional de línguas e nos cabe, a nós, formadores de professores trazer à tona certas questões.

Após trabalhar alguns anos na Prática de Ensino, cada vez mais entendendo que a formação do professor transcende a elaboração de um planejamento, o conhecimento de metodologias de ensino de línguas, ou a preparação de um material didático.

Dar aulas para aqueles que no futuro irão lecionar para outros mais nos dá uma responsabilidade muito grande, principalmente quando tais futuras aulas, em sua maioria, serão para jovens em formação.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon de. Lidando com o novo: produção de material didático para leitura em E/LE In: *Cadernos do CNLF, Série VII, n.º.08 - Língua e Ensino*. www.filologia.org.br_

Acesso: julho de 2006

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

GIOVANNINI, Arno et alii. *Profesor en acción 1, 2, 3 – Destrezas*. Madrid, Edelsa, 1996.

PAIVA, V.L.M.O O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p.345-363 (Advanced Research English Series)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Reforma do ensino Médio – Área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério EC/SEMTE, 1986.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988.

Aspectos interlingüísticos presentes na interação *in-tandem* a distância: desvios lingüísticos e o uso de estratégias

Andressa Carvalho da Silva (UNESP/IBILCE)

Introdução

O contexto de interação *in-tandem* a distância possibilita, por meio do aplicativo MSN Messenger v. 7.5, o intercâmbio de informações de linguagem em tempo real, com o uso de recursos de voz (fala e escuta), de texto (escrita e leitura) e de imagem (*webcam*). Tal programa reflete o contexto tecnológico e científico presente no cenário moderno.

Aliado a esse emergente cenário refletor da era moderna atual, nota-se o profícuo interesse pelo ensino de língua espanhola como Língua Estrangeira (LE) no contexto brasileiro. Isso implica, então, o aumento na demanda de professores desse idioma e, principalmente, a necessidade de capacitação profissional para os mesmos que em todos os contextos, dentre os quais está inserido a aprendizagem com o *teletandem*.

Nesse artigo, observa-se o desenvolvimento interlingüístico presente na aprendizagem de LE, num contexto de aproximação lingüística mediado pela conversação via *web*. Busca-se, com base na análise e descrição da interação *on-line* entre pares nativos de diferentes línguas, observar o papel das estratégias (de aprendizagem e comunicativas) como motivadoras e/ou inibidoras do desenvolvimento interlingüístico.

Metodologia

Esse estudo caracteriza-se como de cunho etnográfico, qualitativo, mas que também fará uso de quantificações de forma a fundamentar objetivamente as asserções. Para a coleta de dados, utilizou-se gravações das interações em *chat* (escritas) pelo MSN, v 7.5., questionários e autobiografia dos participantes (doravante interagentes).

O contexto de investigação são as interações entre um par *tandem*, no período de um mês. O par é composto de uma interagente brasileira (Elen) e uma Argentina (Lúcia)^a. Esta cursa o “professorado” (equivalente à licenciatura) para tornar-se professora de português e aquela está no segundo ano regular de um curso de licenciatura em Letras, (português e em espanhol), de uma universidade pública do interior paulista.

Foram aplicados questionários a ambas interagentes com o intuito de detectar alguns aspectos gerais e também lhes foi pedido que redigissem uma autobiografia, relatando experiências de aprendizagem e de ensino. Outro questionário foi aplicado para detectar o grau de conscientização no uso de estratégias das interagentes.



Fundamentação teórica

O contexto de aprendizagem *in-tandem*, propicia uma aprendizagem entre pares de diferentes línguas, que vão trabalhar de forma colaborativa para aprender a língua reciprocamente (CZIKO & PARK, 2003). O *tandem* é “uma maneira de aprender uma língua onde dois povos com um interesse comum (...) vem junto para uma experiência de aprendizagem baseada nos princípios de reciprocidade e de aprendizagem autônoma” (PANICHI 2002, p.1). Nesse artigo, observa-se a aprendizagem *in-tandem* a distância.

É nesse contexto inovador que analisaremos o desenvolvimento interlingüístico. Isso porque, ao aprender/ adquirir uma LE, o aprendiz desenvolve uma capacidade lingüística processual, elástica, marcada por avanços e retrocessos (CRUZ, 2004, p.27), que é caracterizada, então, por fenômenos característicos ao seu desenvolvimento.

Como já se mencionou anteriormente, as línguas confrontadas nesse estudo são oriundas diacronicamente da mesma “língua mãe”. Essa “familiaridade” lingüística embasa a hipótese de que aqueles que as aprendem sejam, na verdade, falsos principiantes (SILVEIRA, 1998, p. 87). Junta-se isso à importante conclusão de que essas duas línguas não são tão semelhantes quanto, geralmente, se pensa (GONZÁLEZ, 1994).

É necessário compreender-se que o aprendiz joga um papel fundamental nesse desenvolvimento por meio do uso de estratégias de aprendizagem (EsA) e de comunicação (EsC). As EsA são definidas os procedimentos experimentados pelo aprendiz para tornar a sua aprendizagem de língua tão efetiva quanto possível (MITCHELL y MYLES, 1998, p. 89). O’Malley & Chamot (1990) classificam-nas em estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias sócio-afetivas (e ordenam-nas em vários sub-itens). As EsA são diferentes das EsC (abandono da mensagem, aproximação e perífrase, tradução literal, desvios lingüísticos e apelo à assistência, segundo Tarone (1978)), que seriam as táticas usadas por um aprendiz não fluente durante a interação em sua língua-alvo, para resolver problemas comunicativos específicos, uma ajuda do aprendiz a ele mesmo .

E, devido ao contexto social desse trabalho cabe pensar os fenômenos presentes no desenvolvimento interlingüístico desde o ponto de vista intercultural e também transcultural. Disso chegamos ao fato de que a interação *in-tandem*, uma vez que está pautada na troca de conhecimentos por parte de falantes de diferentes línguas em tempo real via *web*, proporcionará uma mediação que atuará na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), mediante a interação.



Estereótipos

Como foi dito acima, aplicou-se um questionário que visou também a encontrar os estereótipos que as interagentes faziam dos falantes nativos de suas LEs. Nos trechos abaixo, podemos observar a visão das mesmas:

(Elen falando dos estrangeiros): "Creio que o interagente tenha que ter o mesmo compromisso que eu vou ter, além é claro de tentar mostrar sua cultura e sua língua de uma forma equilibrada sem senso de superioridade." (exc. I - Quest 1)

Torna-se claro, então, que a interagente pressupõe alguma superioridade dos argentinos com relação a outros nativos da América Latina e possuidores de uma elevada auto-estima. Como o diz Byran e Fleming (1998), os estereótipos devem tomar nossa preocupação de forma a não barrarem a construção de uma interculturalidade. Isso torna ainda mais interessante o dado encontrado no questionário de Lúcia, ao afirmar:

"los hombres son muy machistas y las mujeres muy familieras"
(exc. II - Quest 1)

É possível perceber, então, que a interagente mantém o estereótipo de homens machistas e mulheres de família (que anseiam constituir família como forma de realização pessoal). Sabe-se que nem todos são assim, tanto no que se refere a argentinos como a brasileiros.

Ademais podemos observar que há um *crescendum* intercultural. Na quarta interação, a afinidade ter se fortalecido. Lúcia começa a falar sobre os seus problemas pessoais para Elen, que a aconselha:

*"Lúcia diz: si estoy super estresada
Elen diz: qué pasa
Elen diz: ?
Lúcia diz: no entiendo
Elen diz: Qué ocurre contigo?
Lúcia diz: ahh... estoy con muchos examenes encima
Lúcia diz: y para males estoy separada de mi novio
Elen diz: es realmente muy difícil" (exc. I - interação 30 jun 2006)*

Nesse ponto, então, podemos perceber uma maior adequação socio-cultural e um vínculo afetivo que, conseqüentemente, aumenta a motivação para aprender.



Estratégias de aprendizagem

É notável que, na aprendizagem de LE, o aprendiz lança mão de estratégias para resolver os problemas de comunicação dialógica e de processamento de informação. Dörnyei (2002) afirma que as EsA parecem estar ligadas diretamente à motivação. Tal ligação foi observada nos dados, uma vez que o “gostar de estudar” aparece conectado aos esforços e ao uso EsA:

“ia para a escola e ficava somente eu e a professora que me explicava as matérias até o horário de ir embora.” (excerto III- Autobiografia)

Elen diz: En esta semana estuve estudiando el pasado y me he dado cuenta que me olvide de todo (excerto 2 - Interação - 30 jun 2006)

Observa-se que a aluna dedicava seu tempo a estudar em sua casa, o que reflete a motivação que a interagente tem para aprender. Então, também podemos chamá-la de estratégia metacognitiva de atenção diretiva e também sócio-afetiva de cooperação (O’MALLEY & CHAMOT, 1985), pelo fato de que a aluna fixava sua atenção na professora, enquanto os demais não o faziam.

No questionário, a interagente diz fazer uso dessa estratégia:

Estratégia de atenção diretiva: “Durante as interações procuro ficar bem atenta quanto à maneira de se escrever algo, as palavras que são utilizadas, as que eu não sabia.” (excerto IV- Quest 2)

Também encontramos uma estratégia recorrente na interação propriamente dita por parte de Elen. Trata-se, segundo O’Malley & Chamot (op.cit) da estratégia meta cognitiva de monitoramento próprio e de auto-avaliação, uma vez que ela sempre se corrige, como podemos observar:

“Elen diz: no pero no puedo verlas después es que voy a me quedar todo el tiempo

Elen diz: Quedarme” (excerto 3 - interação 30 jun 2006)

E, observamos que a interagente realmente afirma utilizar esta estratégia:

“Durante as interações procuro ficar bem atenta quanto à maneira de se escrever algo, as palavras que são utilizadas, as que eu não sabia” (exc.V – quest 2)



Estratégias comunicativas

Ao observar-se uma comunicação entre dois falantes nativos, encontra-se uma gama de EsC. Uma estratégia muito recorrente foi o Pedido de ajuda (TARONE, 1978). Dentre os 106 casos encontrados, 12,27 % dos casos refletiram essa estratégia:

“Elen diz: não se importa?”

Lúcia diz: que quer dizer , não se importa? (excerto 4 – Interação- 09 jun 2006)

Ao observarmos os dados, podemos perceber também que a utilização de empréstimos literais (BENEDETTI, 2001) foi de 28, 30 % dos casos, sendo que 90 % desses foram produzidos pela interagente argentina:

“Lúcia diz: disculpa me pode dizer de que se trata o proyecto” (excerto 5 –Interação 26 maio 2006)

E a interagente realmente vê nesse tipo de estratégia as soluções para seus problemas comunicativos como abaixo:

“Y lo digo en mi propia lengua para evitar malos enentendidos, y así se termina el dilema” (excerto VI - Quest 2)

Também foram encontrados empréstimos adaptados (Benedetti, 2001), cujo uso também é chamado de “transferência” (LEDESMA, 2001). Observemos:

“Elen diz: Entonces, creo que sea mejor hablarnos de ellas en el próximo encuentro Que te parece” (excerto 22 - Interação 02 2006)

Esse desvio lingüístico parece também decorrer do uso de uma EC. Interessantemente, Tarone (1978) o nomeia de “criação de palavras”. Já Littlemore (2001) o chama de “estratégia de transferência”, Fernández López (1991) a chama de estratégia “intralingual” e Faerch e Kasper (1993) a chamam de transferência inter-intralingual, nomenclatura essa que reforça a ligação entre desvio e estratégia.

Acreditamos que esse é um fenômeno comum na aprendizagem de LEs, mas que deve ser tratado no momento da interação (e por isso a suma importância de um *feedback* adequado). Sua inadequação pode não prejudicar a comunicação, mas sua não explicitação mediata ou até imediata pode levar a possíveis fossilizações e ao “famoso portunhol”.



Considerações finais

Esse trabalho reforça o postulado de González (op.cit), a qual afirma que a transferência é um fenômeno que perpassa a influência da LM na LE, uma vez que, mais do que uma simples interferência, parece ser motivada pelas EsC e vice-versa. Já as EsA tem podem ocasionar a propulsão lingüística, uma vez que todas elas dizem respeito à busca autônoma e individual por melhoria interlingüística. As EsC, por sua vez, auxiliam a comunicação mas podem dissimular falta de competência comunicativa na LE. Assim, é importante tratá-las cuidadosamente de modo a evitar uma língua estrangeira calcada em parâmetros da língua materna ou em construções “portunholísticas”.

Referências Bibliográficas

- BENEDETTI, A. M. Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. Formación de Formadores. nº 2, p. 9-24, 2001.
- BYRAM, M., FLEMING, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- CRUZ, M.L.O.B. Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. São Paulo: 2001. 314f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CZIKO, G.A. PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. Language Learning & Technology Vol. 7, No. 1, Janeiro 2003, pp. 15-27.
- DÖRNYEI, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- FAERCH, C. & KASPER, G. Strategies in interlanguage communication. New York: Longman, 1993.
- GONZÁLEZ, N. T. M. Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LEDESMA, I. B. Errores y aprendizaje. Formación de Formadores. nº 2, p. 85-100, 2001.
- LITTLEMORE, J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. Applied Linguistics. V. 22, N. 2 June 2001, p. 241-265.
- O’MALEY, J, CHAMOT, A. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



PANICHI, L. Tandem Learning and Language Awareness. Materials from the ALA 2002.

SILVEIRA, R. C. P. Português língua estrangeira. São Paulo: Cortez, 1998.

TARONE, E., COHEN, A. D. and DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology. In: FAERCH, C. & KASPER, G. Strategies in interlanguage communication. New York: Longman, 1993, p. 20-60.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Notas

a *Elen e Lúcia são nomes fictícios empregados para conservar a identidade das interagentes.*



Dicionários e práticas leitoras: além de funções e usos canonizados

Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ/ CNPq; PG UFRJ)

Buscamos, neste trabalho, apresentar algumas propostas e reflexões sobre a pesquisa iniciada pela autora em turmas de graduação do curso de Português-Espanhol da universidade pública estadual do Rio de Janeiro a que está vinculada. Tomando como base os objetivos do curso em questão, procuramos incluir uma proposta de trabalho que amplie as possibilidades de emprego dos dicionários por parte dos alunos, futuros professores, envolvendo a habilidade leitora que transcende a mera decodificação, utilização comum dos dicionários. Assim, construímos esta apresentação através de alguns focos que envolvem aspectos sobre objetivos do curso e prática de leitura; o dicionário monolíngüe: caracterização e usos; proposta de trabalho com este tipo de obra a partir das *definições* nele encontradas.

Na instituição de ensino superior (IES) da qual fazemos parte, prioriza-se a formação do futuro professor de espanhol/língua estrangeira (E/LE) e guiamos nosso trabalho através de uma proposta voltada para o exercício constante da leitura como prática social (MOITA LOPES, 1996). Tomamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, MEC, 1998 e 1999), tendo em conta que o futuro professor terá, como público mais freqüente, o aluno do ensino fundamental e médio e que as estratégias metodológicas dos PCNs, que norteiam o processo de ensino aprendizagem de E/LE, indicam a leitura como eixo condutor de tal processo. A leitura está pensada como prática social, promovendo a interação entre leitor e autor e a construção de significados através de marcadas posições sociais, políticas, históricas, culturais. Ao ser apresentado à língua estrangeira, o aluno de ensino fundamental e médio estará travando contato com outras culturas, respeitando e reconhecendo o outro através de sua própria cultura e de sua própria identidade. Procuramos, então, unir o que os alunos de graduação experimentam na universidade com o que necessitarão em sua vida profissional. Para dar maior visibilidade a estas reflexões, julgamos necessário incluir as ementas dos oito períodos de língua espanhola que compõem o curso¹ da IES atualmente.

A organização do curso nos permite apresentar gradualmente diferentes gêneros que privilegiam os aspectos da descrição, narração e argumentação, sucessivamente (Línguas I,II,III), reunindo a seguir os três gêneros citados (Língua IV) e, posteriormente, levando ao estudo de aspectos lingüísticos e metalingüísticos (Línguas V, VI e VII), nos quais se



potencia a formação do professor e são exigidas múltiplas leituras que embasam o conteúdo discutido em sala na universidade. Os alunos do último período deverão dominar em nível excelente as habilidades da língua geral nas formas escrita e oral e produzir discursos acadêmico-científicos de qualidade. A leitura permeia todo o curso, de modo que os alunos serão ora leitores críticos, ora organizadores de materiais de leitura.

Concebendo leitura como um modo de reconhecer indícios históricos, políticos, sociais, culturais e reconhecendo o dicionário de língua como depositário de tais marcas, procuramos atrelar os estudos lexicográficos aos estudos de leitura em nossa prática.

Reconhecemos que existem vários modos e muitas dificuldades em classificar um dicionário: Martínez de Sousa, por exemplo, nos apresenta 120 maneiras de organização, aproximadamente, a que o autor intitula *classificação por divisão por critérios*, onde os tipos de obras lexicográficas surgem agrupados por similitudes descritivas ou normativas. Não é nossa intenção discorrer aqui sobre as várias possibilidades de classificação e destacaremos um tipo somente, o *dicionário de língua*. A este, entendemos como *diccionario semasiológico monolingüe que registra términos de una lengua mediante descripción y definición lingüísticas*. (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p. 160). Neste tipo de dicionário, teoricamente, os lemas são definidos lingüisticamente, ou seja, a *palavra* é o objeto da definição. Outro conceito a destacar, ainda, é *definição lexicográfica* _ entende-se como *definição* qualquer tipo de equivalência semântica estabelecida entre a *entrada* e qualquer expressão explicativa da mesma num dicionário monolingüe. Os elementos da definição são nomeados *definido/definidum* (a própria entrada, cabeça de verbete) e *definidor/definiens* (expressão explicativa: a própria definição). Realiza-se em dois níveis ou *metalínguas*: *metalíngua de signo* (para definir o significado da entrada ou definido) e *metalíngua de conteúdo* (para definir palavras que carecem de verdadeiro sentido léxico²). (PORTO DAPENA, 2002, p. 271). Sobre esses conceitos, *dicionário de língua e definição*, chamamos a atenção para o distanciamento entre teoria e posta em prática desta teoria. Observa-se que, muitas vezes, a definição contida em um *dicionário de língua* não corresponde ao que seria uma definição do lema ,ou seja, da palavra em si. Em outras palavras, o/s lexicógrafo/s não redigem uma definição lingüística e, sim, recorrem a definições *enciclopédicas*. Tais definições, em tese, não seriam adequadas a um dicionário de *palavras*, mas a um de coisas (SECO, 2003 , p.43). Os dicionários ditos de



língua estão repletos desse tipo de definições (ou pseudodefinições), como qualquer usuário comum pode observar. Lemas relativos à fauna e flora são exemplos clássicos de definições enciclopédicas, entre outros motivos, pela própria dificuldade de definir o que é um *jaguar* ou *nopal*, por exemplo, sem citar aspectos descritivos, como *cor*, *tamanho*, entre variados aspectos visuais pertinentes. Neste caso, a maneira de solucionar encontrada pela equipe organizadora do repertório léxico é recorrer à *descrição* e, não, à *definição* conceitualmente entendida. Não temos aqui, entretanto, intenção de analisar ou criticar a organização dos verbetes tendo em conta “desvios” das regras lexicográficas em relação a que tipos de definições estão de acordo com um *dicionário de língua*.

Como material de observação para nossa pesquisa, escolhemos dois dicionários autônomos *de língua*: Dicionario da Real Academia Española ou DRAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001) e o Dicionario del Español Usual en México ou DEM (2005, versão digital s/d). Tal eleição se baseia no fato de que ambos são obras de prestígio no mundo hispânico; o primeiro, por ser uma realização da Real Academia Española (RAE), instituição normativa e reguladora da língua espanhola e o segundo, por ser uma obra bastante louvada nos meios de investigação lexicográfica (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p. 222 e ALVAR EZQUERRA, 1993, p. 15, nota 13), realizada com o aval de El Colegio de México. A título de classificação, devemos diferenciar os dois dicionários, esclarecendo que ambos se propõem dicionários de língua e podemos considerar o DRAE como *geral, universal* (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p.149), por buscar recolher o maior número possível de palavras do espanhol, incluindo, inclusive, nomenclatura de emprego particular nos países de língua espanhola situados fora da Península Ibérica. Entendemos o DEM como *seletivo, restritivo, restringido* (MARTÍNEZ DE SOUSA, 1995, p.166), por abarcar uma parte da língua, reunindo o espanhol usual no México, dispensando o léxico que não faz parte do repertório corrente mexicano. Retiramos do DRAE e do DEM amostras de verbetes que são *definições enciclopédicas* e, portanto, contêm *descrições*. Neste tipo de verbetes são reconhecíveis, normalmente, dados históricos, políticos, sociais e culturais. Como exercício de leitura, nos centramos nestes verbetes e analisamos com os alunos, em uma primeira etapa, as *marcas* existentes e, num segundo momento, os alunos buscam outros verbetes onde estes sinais são evidentes, de acordo com temas determinados por seu conhecimento prévio acerca de que lemas poderiam conter tais *marcas*. Assim, podemos ver surgir trabalhos relacionados a assuntos como reli-



gião ou política e verificamos que, ao retirar tais informações dos verbetes, é possível identificar quem enuncia (o lexicógrafo, sua nacionalidade, suas crenças, o momento histórico ou político vivenciado) e para quem enuncia (o público-alvo que, em tese, participa de algum modo do universo desse enunciador). Incluiremos alguns exemplos de verbetes tomados do DRAE e do DEM para dar suporte a nossas propostas e reflexões.

nopal.

(Del nahua nopalli).

m. Planta de la familia de las Cactáceas, de unos tres metros de altura, con tallos aplastados, carnosos, formados por una serie de paletas ovaes de tres a cuatro decímetros de longitud y dos de anchura, erizadas de espinas que representan las hojas; flores grandes, sentadas en el borde de los tallos, con muchos pétalos encarnados o amarillos, y por fruto el higo chumbo. Procedente de México, se ha hecho casi espontáneo en el mediodía de España, donde sirve para formar setos vivos. (DRAE,2001)

inca

s m 1 Pueblo indígena instalado en el valle del Cuzco; conquistó un gran imperio que iba desde el actual Ecuador hasta Chile. Su economía se basaba en la agricultura, el cultivo más importante era el de la papa, además cultivaban maíz, cacao, jitomate, frijol y calabaza; también era importante la ganadería de llama, alpaca y vicuña, que se usaban como animales de carga y de los que se aprovechaba su lana para elaborar telas; eran grandes tejedores. Su arquitectura es notable, se caracteriza por el extraordinario trabajo de la piedra en grandes bloques regulares y lisos que se disponían sin necesidad de cemento o argamasa, lo que les permitió elevar enormes estructuras a pesar de desconocer el arco y la bóveda. El imperio estaba celosamente defendido por medio de grandes fortalezas situadas en puntos estratégicos, las más importantes eran: la de Sacsahuamán, Ollantay-tambo y Machu Picchu, además de Cuzco, la capital. Rendían un gran culto al Sol. Su lengua era el quechua 2 adj y s m y f Que pertenece o se relaciona con la cultura de este pueblo indígena 3 Moneda de la república de Perú equivalente a un sol de oro que se acuñó en cantidad muy limitada en 1880. (DEM,1996)

Observando o verbete do DRAE, notamos a necessidade do lexicógrafo de descrever para que se produza uma decodificação mental do lema. O usuário do dicionário deverá reconhecer *nopal*, a planta descrita, ou seja, a *coisa* através das informações contidas no enunciado lexicográfico. Identifica-se também a origem do enunciador ao ser mencionado o desenvolvimento do *nopal* em solo espanhol especificamente. Ao longo da pesquisa, observando as vinte e duas edições do DRAE, pudemos re-



conhecer uma intenção cada vez mais nítida da moderna lexicografia, de retirar estes sinais das edições recentes do dicionário acadêmico, embora em algumas ocasiões ainda sejam encontradas, como observamos aqui. O verbete do DEM também traz amostras do *sujeito lexicográfico* em advérbios modalizadores como *celosamente* em adjetivos como *notable*, enfim, na própria descrição que constrói o enunciado lexicográfico e que valoriza o povo *inca* de modo perceptível como figura reconhecidamente emblemática para o povo mexicano.

Concluindo, nesta breve apresentação procuramos dar uma idéia de possibilidades de trabalho com o dicionário de língua que envolvem aspectos mais distanciados das funções canônicas da obra, como decodificar, verificar ortografia, adequação a um contexto específico, para citar alguns. Procuramos destacar aspectos que, ultrapassando funções mais corriqueiras do dicionário, recuperam momentos históricos, políticos, culturais, juízos de valor que se vislumbram através dos verbetes. Acreditamos que podem constituir-se em eficaz exercício de leitura, pela capacidade de reconstruir momentos de uma sociedade em determinada ocasião, evidenciar a presença de quem se encarregou do recolhimento e da descrição do léxico, assim como deixar claro a quem a obra está dirigida, um alguém que possa reconhecer e compartilhar as informações ali apresentadas de modo eficiente.

Referências Bibliográficas

ALVAR EZQUERRA, Manuel. *Lexicografía Descriptiva*. Barcelona: Bibliograf, S.A., 1993.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira/Secretaria de Educação Média e Tecnológica*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

DICCIONARIO DEL ESPAÑOL USUAL EN MÉXICO. México: El Colegio de México, organizado por Luis Fernando Lara, 1ª ed 1996, 3ª reimpressão 2005.

_____. versão digital, s/d.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: BIBLOGRAF, S.A., 1995.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 22^a ed, edição eletrônica, 2001.
- SECO, Manuel. *Estudios de Lexicografía Española*. Madrid: Editorial Gredos, segunda edición aumentada, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de Técnica Lexicográfica: A definição lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, 2002.

Notas

- 1 *Língua Espanhola I: Desenvolvimento da oralidade e introdução à produção/compreensão escrita, com foco no gênero discursivo: descrição.*
Língua Espanhola II: Desenvolvimento da oralidade e introdução à produção/compreensão escrita, com foco no gênero discursivo: narração.
Língua Espanhola III: Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita, com foco no gênero discursivo: argumentação.
Língua Espanhola IV: Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita, com foco nos gêneros discursivos: descrição, narração e argumentação. Domínio do quadro fonético e fonológico do espanhol atual.
Língua Espanhola V: Desenvolvimento do estudo dos constituintes nominais e das relações coordenadas e subordinadas, desde uma perspectiva da Análise do Discurso.
Língua Espanhola VI: Desenvolvimento do estudo dos constituintes verbais e das suas relações com os demais elementos discursivos, desde uma perspectiva da Análise do Discurso.
Língua Espanhola VII: Estudo da história da Língua Espanhola do período medieval ao moderno e da dialectologia da Língua Espanhola. Análise de fenômenos lingüísticos em geral e da sua produção oral e escrita.
Língua Espanhola VIII: Aprofundamento em produção em Língua Espanhola nas modalidades oral e escrita, com ênfase nos discursos formais e científicos. Desenvolvimento de trabalho monográfico, com fins de análise de algum aspecto da língua espanhola.
- 2 *Tais palavras são, p.e, preposições, conjunções e outras palavras funcionais ou, segundo ALVAR EZQUERRA (1993, p. 95), gramaticais.*



Reflexiones sobre los procesos estratégicos de lectura en E/LE

Christiane Alves de Lima (Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais - Exército Brasileiro /Doutoranda UFRJ)

Antes que reflexionemos sobre los procesos estratégicos de los lectores alumnos en lengua extranjera, es necesario considerar las concepciones de lengua y de lectura que se configuran en el imaginario colectivo. Si tomamos la lengua como un producto a ser adquirido y la lectura como una actividad de descodificación, seguimos el modelo teórico del estructuralismo. Sin embargo, si consideramos la lengua como un constructo sociocultural y la lectura como una actividad que involucra negociación y construcción de significados constantemente, estamos al par con la teoría interactiva. De acuerdo con esta propuesta, se anima al lector a participar, de forma consciente, en el proceso de comprensión lectora. Es decir, se valoran las estrategias metacognitivas como recursos adecuados para el desarrollo de la lectura.

Pese a esto, se observa que la mayoría de las propuestas de las metodologías y de los manuales dedicados a la enseñanza de lenguas, en particular de español, se construye a partir de concepciones estructurales. De ahí, dichas representaciones del sistema lingüístico contribuyen para la forma de apropiación del contenido por el alumno a lo largo de su proceso de enseñanza aprendizaje. Las propuestas de lectura en lengua extranjera se basan, principalmente, en la descodificación del texto (Kleiman, 2002). A su vez, en clase, el aprendiz expresa una visión de lengua y de lectura basada en el dominio de las cuatro habilidades como condición para que pueda desarrollar su competencia lingüística. Algunas actitudes como sugerencias de un buen diccionario y gramáticas, propuestas de ejercicios estructurales representan las expectativas de los alumnos con el aprendizaje. Síntomas de una perspectiva pedagógica de adquisición de la lengua como un bien de consumo.

La concepción de lengua que forme el alumno puede perjudicarlo o ayudarlo a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza. Ya está que para los brasileños la proximidad con el español favorece la autoconfianza y la despreocupación con las sencillas diferencias. Se toma la lectura en español como fácil y se fía en las semejanzas. Observamos que, en la gran mayoría, los alumnos no presentan problemas con la macroestructura del texto. Se consigue comprenderlo. Se recupera la idea general, a pesar de que ni siempre se justifican las respuestas de forma comprensiva. Dependiendo del grado de dificultad con el asunto, se resuelve fá-



cilmente lo incomprendible. Se establece, así, la comunicación entre los usuarios.

Sin embargo, cuando se les exige a los lectores algunas aclaraciones específicas, observamos que se rompe la cohesión del sentido. O sea, en la microestructura, se producen interpretaciones que reflejan actitudes no adecuadas al accionar las estrategias. La gran parte de los individuos no tiene conciencia y tampoco control de sus procedimientos. No saben cómo recuperar las informaciones para que hagan sentido ya que leer es descodificar todas las palabras del texto. El profesor poco colabora para ayudar a sus alumnos con el logro de la acción, pues el concepto de enseñanza aprendizaje de lengua y de lectura todavía no está muy claro. La comprensión de la microestructura involucra un nivel estratégico más específico del lector. Se perciben los problemas, pero tardan las soluciones adecuadas.

Lo que se observa en la práctica de clase de lectura es que el lector alumno adopta como estrategias cognitivas:

- ◆ equivalencias para asociaciones gráficas en LM y LE (ejemplo: mientras –mentiras). En este caso, la transferencia directa de LM para LE como soporte estratégico se destaca. Igual que el proceso de los heterosemánticos, aquí se extiende la forma en portugués para español, y, como consecuencia, el sentido también, creyendo ser iguales. Probalmente, ocurre la inferencia de las primeras letras de la palabra en portugués a partir de su grafema en español.
- ◆ omisión/abandono de palabras. En las preguntas de comprensión lectora que exijan respuestas, en portugués, con términos específicos, es común la omisión de la palabra o su abandono. Normalmente, el lector se utiliza de tal comportamiento cuando no consigue inferir y construir un sentido aproximado durante su lectura.
- ◆ sustitución de palabras. Actitud de representar la palabra llave con otras secundarias que equivalgan significativamente. La experiencia puede ser provechosa como también puede resultar inadecuada ya que dependerá del grado de competencia estratégica del individuo y del significado atribuido a la palabra.
- ◆ repetición mecánica de palabras en las respuestas. En las actividades que exijan la respuesta en portugués, muchos alumnos prefieren repetir el vocablo en español en estos casos. Actitud frecuente de los nuevos lectores que se utilizan de este procedimiento cuando saben cuál es la palabra a pesar de no encontrar un equivalente en su lengua materna.



- ◆ explicación del sentido de las palabras sin usarlas en las respuestas. Son los casos en que se observan las definiciones de los vocablos o se dan explicaciones que faciliten su comprensión.
- ◆ respuestas nulas. Frecuentes, este recurso muestra que los lectores no están acostumbrados a buscar mecanismos para resolver sus dificultades con la lectura. Abandonan la pregunta al percibir que les cuesta mucho dar una posible respuesta. Señal de un comportamiento típico del modelo estructural.
- ◆ auxilio del profesor o del diccionario. Es frecuente que el alumno se valga de esta opción en su primer intento de comprensión del texto. Le parece al él más cómodo y seguro buscar las respuestas directamente de su profesor o del diccionario, pues éstos son considerados Referências Bibliográficas fiables. En este contexto, el alumno no intenta formular sus propias hipótesis y construir su sentido aproximado. No se fía de sí.

Como la actividad metacognitiva de lectura interactiva no forma parte del contexto pedagógico de muchos alumnos, los individuos adoptan con frecuencia procedimientos no reflexivos. Sería interesante que los profesores y educadores ofrecieran a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre los mecanismos que utilizan a la hora de leer un texto para que puedan elegir aquéllos que les resulten bien. Lo primero es tornarlos conscientes de las estrategias metacognitivas para que puedan controlarlas conforme sus necesidades. Tal vez, la presentación didáctica de una guía con procedimientos que le permita su reflexión (anexo), el planeamiento de instrucciones específicas para el desarrollo de estrategias metacognitivas conforme el tipo de texto, la discusión clara de las etapas de construcción del sentido textual y el desarrollo de la autonomía lectora de forma gradual y continua.

Conclusiones

El planeamiento de la actividad de lectura debe llevar en consideración propuestas que favorezcan el accionamiento consciente de los recursos estratégicos pertinentes a cada texto. Para tal, es necesario que las clases de lectura no se resuman a extracción de informaciones puntuales, sino que a tareas que exijan del alumno un esfuerzo para alcanzar y construir el sentido. Cabe al profesor la preparación adecuada para que el alumno progrese gradualmente hasta que desarrolle su autoaprendizaje. Las estrategias pueden ser accionadas de forma intencional y controladas. Formular hipótesis y comprobarlas es un ejercicio que se debe



entrenar con los alumnos pues se favorece su rutina consciente.

Referências Bibliográficas

Amorim, Márcia L.V., 1993, A interface do ensino / aprendizagem de estratégias de inferência lexical em um curso de leitura em inglês, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado em Letras Anglo-Germânicas, 253 fl., mimeo.

Bielsa, M. del Pilar, 2000, "Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo", *Carabela*, nº 48, Madrid, pp. 65-83.

Cabrera, Pablo Ríos, 1991, "Metacognición y comprensión de la lectura", en Anibal Puente (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 275-298.

Corte, Ângela Cristina de O. & Fischer, Cynthia Regina, 2000, "A leitura em língua estrangeira e a inferência lexical: um caminho para a proficiência", *Cadernos do Centro de Línguas*, nº 3, São Paulo, Humanitas.

Kato, Mary, 1999, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.

Kleiman, A, 1997, *Oficina de leitura*, Campinas, Pontes.

_____, 2002, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas, Pontes.

Koch, Ingedore G. V., 1993, "A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido", *Delta*, Vol. 9, nº especial, São Paulo, pp. 399-416.

Mayor, Juan, 2000, "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela*, nº 48, Madrid, pp. 05-23.

Miñano, Julia, 2000, "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE", *Carabela*, nº 48, Madrid, pp. 25-43.

Anexo

Estratégias de leitura em Im e le.

Assinale: (1) nunca; (2) às vezes; (3) sempre.

Assertivas	1	2	3
1. Antes de olhar o dicionário, tento entender, pelo contexto, as palavras que não compreendo.			
2. Dependendo dos objetivos com a leitura, adoto um comportamento leitor específico para cada texto.			



3. Olho rapidamente todo o texto para ver do que se trata e depois leio com mais atenção.

4. Com a ajuda dos desenhos, das fotos, do título, etc. imagino o conteúdo do texto.

5. Quando não entendo qualquer palavra, procuro no dicionário.

6. Diante de uma palavra desconhecida, tento lê-la em voz alta e associá-la com outras que aprendi.

7. Leio as frases inteiras e não palavra por palavra.

8. Procuro no texto palavras que já conheço porque são iguais ao português.

9. Quando não entendo as primeiras linhas do texto, abandono o resto da leitura.

10. Os comentários sobre o assunto tratado pelo texto me ajudam muito na hora da leitura.

11. Sinto a necessidade de traduzir todas as palavras para o português.

12. Tenho o hábito de saltar a seqüência da leitura para poder buscar pistas que me levem a entender o assunto tratado.

13. Quando posso, peço ajuda ao companheiro ou ao professor para entender o texto.

14. Tento deduzir o significado das palavras que eu não compreendo.

15. Utilizo os mesmos procedimentos de leitura adotados em língua materna para ler em espanhol.

16. Uso os meus conhecimentos do português ou de outras línguas para entender novas palavras em espanhol.

17. Antes de ler o texto principal, busco mais informações sobre o assunto que me facilitem na leitura.

18. Observo todos os detalhes quando eu leio.

19. Depois da leitura, tenho o hábito de verificar o significado das palavras que eu inferi no texto.



20. Procuo refletir sobre o texto, avaliando a importância das informações contidas na leitura.

21. Durante a leitura, tento buscar principalmente as informações relevantes dentro do texto.

22. Organizo mentalmente a sequência das idéias do texto para facilitar o meu entendimento.

23. Busco o desenvolvimento da minha competência leitora, refletindo sobre as estratégias que não foram produtivas.

Refleta e responda as seguintes perguntas:

- ◆ O que você entende por estratégias de aprendizagem?
- ◆ Como você define a participação ativa dos alunos?
- ◆ O que é a competência estratégica?
- ◆ Qual é a importância do desenvolvimento da competência no processo de ensino-aprendizagem de E/LE?
- ◆ Como deve ser abordada a competência estratégica na sala de E/LE?
- ◆ As estratégias que utilizam os alunos-leitores eficientes devem ser ensinadas aos demais?
- ◆ A abordagem das estratégias estimula o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem?



Crenças e produção docentes: um estudo sobre a leitura em graduações de espanhol no Rio de Janeiro

Cristina Vergnano Junger (UERJ/CNPq)

Introdução

A leitura é um processo complexo que requer desenvolvimento específico, através de propostas didático-pedagógicas próprias, em diferentes níveis de ensino, tanto em língua materna (LM) quanto em estrangeiras (LE). Embora isso seja um aspecto discutido e aceito na academia e a compreensão leitora seja enfocada no ensino de línguas estrangeiras (DENYER, 1999; COLOMER & CAMPS, 2000; VERGNANO JUNGER, 2005), nossos estudos indicam que ela não tem uma inserção sistemática e teórico-metodológica no âmbito da formação dos professores de espanhol no estado do Rio de Janeiro.

Quando nos referimos à leitura, resgatamos em retrospectiva os primeiros estudos anglo-americanos relatados por Kleiman (1996). Estes avançaram desde uma proposta de processamento da informação com foco exclusivo no texto (modelo ascendente) até o modelos interativo, que conjuga este primeiro modelo com seu sucessor (modelo descendente), de orientação psicolinguística, cujo o foco do processamento da informação é o leitor. O modelo interativo tem sido difundido e adotado em textos de política de ensino no Brasil, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

No entanto, outras perspectivas teóricas podem ser incorporadas à discussão do processo leitor, mesmo que estas não se proponham como modelos teórico-metodológicos. Este é o caso da leitura vista como processo de enunciação, segundo a perspectiva discursivo-enunciativa (MAINGUENEAU, 1996; VERGNANO JUNGER, 2001. DAHER & SANT'ANNA, 2002). Além de considerar a interação entre leitor/autor/texto, outros fatores entram nas considerações sobre como se lê. Ler é, então, reconstruir sentidos, considerando não só o material escrito, mas as condições de produção e de leitura, a inserção sócio-histórica do enunciador e do co-enunciador do discurso, o gênero usado e suas especificidades.

Neste trabalho, discutimos, à luz dos resultados de nossa pesquisa sobre o tema¹, como as crenças dos docentes universitários e seu perfil de produção acadêmico-científico interagem e podem afetar a formação de professores de E/LE sob sua orientação, gerando enfoques particulares ou limitando o desenvolvimento da leitura como habilidade a ser trabalhada em sua futura atuação profissional.



Desenho do estudo

Nossa pesquisa iniciou-se em 2000, com a observação da inserção do ensino de leitura nas disciplinas de Língua Espanhola em instituições de ensino superior (IES) do Grande Rio, a partir da ótica de seus docentes. Para tal, utilizamos um questionário objetivo, com opções de múltipla escolha, voltadas para os materiais e metodologias utilizados e o conceito de leitura a eles subjacentes. Nesta primeira fase, já ficaram caracterizadas tendências heterogêneas para o tratamento da compreensão leitora na formação do docente de espanhol. Observamos indivíduos seguindo uma abordagem tradicional, sem investimento sistemático na formação de formador de leitores; outros (a maioria dos informantes) com uma abordagem baseada nos pressupostos teóricos da leitura interativa e, finalmente, alguns que incorporavam elementos de uma abordagem enunciativo-discursiva (JUNGER, 2003). A pesquisa prosseguiu, com uma nova fase a partir de 2003, na qual não só se expandiu o campo de estudo às IES que ofereciam/oferecem licenciatura em Espanhol em todo o estado do Rio de Janeiro, como se aperfeiçoou o instrumento de coleta de dados. Passamos a observar não apenas as práticas leitoras, mas também conceitos de língua e de metodologia de ensino-aprendizagem de LE. O formato do questionário sofreu igualmente alterações, passando a solicitar o grau de concordância dos informantes relativos a assertivas sobre os temas estudados. Os blocos temáticos foram separados em dois grupos: (a) atuação prática (como os princípios presentes nas assertivas apareciam no cotidiano acadêmico desses professores em termos de propostas de ensino-aprendizagem) e (b) conceituação teórica (suas visões sobre modelos de ensino-aprendizagem de LE e modelos de leitura).

Originalmente, não havia sido incluída a possibilidade de uma pesquisa documental sobre a produção dos docentes informantes. A aplicação do questionário piloto e os resultados preliminares da análise da amostra definitiva levaram-nos a concluir que dados adicionais seriam necessários para complementar as conclusões e esclarecer aspectos pouco claros ou inconsistentes nos dados obtidos. Optamos pela investigação das áreas de atuação, titulação e produção acadêmico-científica dos professores, a fim de construir um panorama de cada um e, posteriormente, compará-los com as respostas ao questionário. Nosso objetivo era correlacionar crenças e discursos com a atuação dos informantes, a fim de observar até que ponto a inserção da leitura se efetiva e como, ou se existe apenas no nível ideológico, sem aplicação prática real.

Neste sentido, esta pesquisa documental complementa, igualmente a dos programas curriculares das IES investigadas, também prevista como fase desta nova etapa do estudo. Isso porque acreditamos que um docen-



te que não tem atividades/produção acadêmica que valorizem o processo leitor e atua em instituições que tampouco o fazem, provavelmente, pouco contribuirá como agente de sua divulgação, junto aos seus alunos, enquanto processo ativo de construção de sentidos e interação. E isto, mesmo que aponte um auto grau de aceitação para itens de leitura (interativa ou enunciativa) no questionário.

Portanto, como desenho metodológico, conjugamos uma abordagem quantitativa, apoiada na coleta e análise de dados obtidos através de questionário objetivo, a uma qualitativa, constituída pela análise de documentos institucionais (programas) e pessoais de domínio público (currículos e publicações de docentes informantes). No primeiro caso, as análises têm um caráter mais geral, englobando os informantes em grupos e categorias. No segundo, esse aspecto generalizante é refinado com observações individuais. Ainda assim, o sigilo das identidades individuais ou institucionais é resguardado e as informações individuais são posteriormente processadas, novamente, em termos de seu efeito no conjunto dos docentes universitários de espanhol das IES fluminenses.

Uma breve síntese de resultados

A correlação entre questionários respondidos e docentes atuantes não é total. Dos 58 docentes que lecionam Língua Espanhola e/ou Prática de Ensino nas 15 IES mapeadas até 2005 no Rio de Janeiro, apenas 26 responderam o questionário. Conseqüentemente, embora possamos fazer o levantamento da produção acadêmica de todo o grupo, não é viável a comparação entre conceitos adotados/ prática seguida e produção desenvolvida em mais da metade deles. Como o estudo, no entanto, não é prioritariamente quantitativo, nem pretende fixar um modelo único e estanque para o ensino de espanhol (e de leitura) no estado, as análises decorrentes dos dados obtidos favorecem reflexões sobre a inserção da leitura e a concepção da formação de professores de espanhol que vimos desenvolvendo.

A partir dos documentos relacionados à produção docente, podemos observar o seguinte: (a) entre os 58 professores das IES de nosso estado, há uma grande quantidade de titulados nas áreas de estudos literários ou em língua (no sentido gramatical, normativo em especial); (b) o volume de atividades acadêmico-científicas (publicações e participação em eventos com apresentação de trabalhos) é limitado, concentrando-se principalmente, em termos proporcionais, entre os docentes das IES públicas, em língua, lingüística, literaturas ou formação docente; (c) a leitura não ocupa um espaço prioritário nas produções identificadas. Para dar suporte à avaliação desses aspectos, compusemos o quadro abaixo, com o quantitativo das produções, segundo seu tipo, dados das instituições e formação dos professores:



Quadro: Aspectos observados no estudo documental da produção docente²

Instituição	Número de docentes	Formação	Questionários respondidos	Foco curricular da instituição	Participação em eventos	Publicações
IES 1 - pública	4	2M; 2 D	2	HC; Me; LeT; LP	37 (L;FD; Li;LeT)	187 (LeT; FD; Li)
IES 2 - pública	5	5 D	3	HC; CG; Me; LL	43 (Lit); 28 (LeT; L)	34 (L; LeT; FD) 58 (Lit)
IES 3 - pública	9	2M; 6D	1	HC; Me; LP	39(Lit); 13 (L; LeT)	23 (L; Li; FD)
IES 4 - particular	2	1M	1	CG	--	--
IES 5 - particular	2	?	--	HC; CG; LP;FD	--	2 (Lit)
IES 6 - particular	6	3M	1	HC; CG; FD	8 (Lit)	1 (LeT); 2 (Lit)
IES 7 - particular	6	1D; 3M	2	HC; CG; FD	26 (L;Li; FD;LeT)	25 (Li; FD;L)
IES 8 - particular	12	8M 1 E	8	HC;CG;Me; LeT;LP;FD	22 (Lit; L); 3 (LeT)	4 (Lit); 5 (LeT; Tr; L)
IES 9 - particular	4	1D; 2 M	2	HC; CG; LP	11 (LeT; Lit; FD)	11 (Lit); 14 (LeT); 1 (FD)
IES 10 - particular	2	?	1	HC; CG	--	--
IES 11 - particular	2	1 E	--	--	--	--
IES 12 - particular	3	3 M	3	--	7 (Lit; FD)	16 (Lit); 6 (L; FD; Li)
IES 13 - particular	1	1M	--	--	--	--
IES 14 - particular	1	1M	1	--	--	5 (Lit); 3 (L; FD; Li)
IES 15 - particular	1	1M	1	--	3 (L)	--

Legenda: HC – habilidades comunicativas (prática); CG – conteúdos gramaticais; Me – abordagem metalingüística; LeT – Leitura teórica explícita; LP – leitura prática; LL – leitura literária; FD – formação docente. L – Língua; Li – lingüística; Lit - literaturas; Tr – tradução; -- ou ? - informação desconhecida ou dado não encontrado/fornecido. M – mestre; D – doutor; E – especialista.

Estes resultados, relacionados à análise dos programas, podem permitir caracterizar uma presença do processo leitor na formação de professores de espanhol nas IES fluminenses ainda voltado para uma perspectiva tradicionalista e conservadora. Ou seja, a serviço das habilidades lingüísticas produtoras, ou como ferramenta para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos do curso, sem qualquer trabalho específico para desenvolver a leitura em si.

Se associados às respostas ao questionário, fica óbvia a divisão em dois grandes grupos: (a) um cuja perspectiva tradicional vê a leitura como atividade inerente à formação em Letras, sem a necessidade de uma



abordagem didático-pedagógica exclusiva para seu desenvolvimento; (b) outro que, tendendo ora para o modelo interativo, ora para o enunciativo, reconhece a importância de uma abordagem leitora sistemática durante a graduação. Muitos dos professores que apresentam esta segunda linha em seus questionários, não têm, contraditoriamente, uma produção acadêmica que o corrobore. No entanto, sua formação e produção inclinam-se à área da literatura. Isso talvez explique a aparente incongruência. Na verdade, os estudos literários compartilham Referências Bibliográficas

com estudos lingüísticos, em especial enunciativos. Por outro lado, a leitura é atividade intrínseca aos estudos literários. Sendo assim, esses professores apresentam uma visão teórico-prática que sintetiza ambas as áreas: literária e lingüística.

Finalmente, cabe ressaltar que, mesmo em um ambiente cuja proposta tenda ao tradicionalismo com relação à leitura, esta tem recebido algum espaço no âmbito da Prática de Ensino, como uma das abordagens a serem seguidas no ensino Fundamental e/ou Médio, atendendo as orientações dos documentos governamentais de ensino. Nosso estudo, segundo o que podemos concluir, pode vir a ser uma fonte de informação para a avaliação das práticas e propostas curriculares da formação do docente de espanhol. Não preconizamos um modelo único, mas ressaltamos que a leitura, segundo nossa perspectiva, é uma atividade de produção de sentidos, que, mesmo quando desenvolvida em LM, suscita atenção de aspectos próprios das LEs estudadas: gênero, conhecimentos lingüísticos, aspectos sócio-históricos da cultura alvo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

COLOMER, T. CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. 1ª reimp. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

DAHER, Maria del Carmen. SANT'ANNA, Vera Lucia de A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales *Revista 20 años de APEERJ – El español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas: Pontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996



VERGNANO Junger, Cristina. Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE. In: TROUCHE, André Luiz G. REIS, Lívia de Freitas (org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001. p. 117- 120.

_____. Lectura como una práctica en desarrollo permanente: un reto en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera en la licenciatura. In: *Lingüística 2003; conferencia científica internacional*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor, 2003.

_____. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. *Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005.

Notas

- 1 *A pesquisa a que se refere este trabalho - "Leitura e ensino de E/LE: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa" - se insere num projeto mais amplo sobre leitura e diferentes focos na formação do docente de ELE, que recebeu subvenção do CNPq.*
- 2 *Dentre os 60 docentes listados, não está incluída a pesquisadora. Como 2 atuam em diferentes IES, computamos 58 sujeitos no estudo, referentes a 2004/2005.*



Práticas de linguagem e seleção de professores de ELE para a rede pública.

Del Carmen Daher (IL/UERJ)

Muitas críticas têm circulado na mídia e em outros espaços, nas quais se mencionam o professor, o aluno e o sistema educacional público, seja ele o da universidade, seja o da rede de ensino básico. A todo o momento, deparamo-nos com comentários como os apresentados a seguir:

“Os cursos de formação não preparam para a atuação na sala de aula.” (Programa Prefeitura Rio, Canal 21, exibido às 14h20min, do dia 27/07/06)

[Temos] “...uma educação pública pior do que a particular” (fantástico.globo.com/Fantástico/0,19125,TFAO-0-2142-5514-44786,00.html, consulta em 28/11/2004)

[Um docente é] “refém da má qualidade de ensino que ele próprio recebe, o professor se sente inseguro para exercer seu papel” (Revista O Globo, Ano 2, nº 95, 21 de maio de 2006, p.24).

O que nos chama a atenção é o fato de observar que entre essas críticas não se incluem menções à adequação ou não dos instrumentos utilizados para selecionar docentes para a rede pública. Sua constituição e observações posteriores que permitam avaliar o processo não parecem despertar interesses nem na comunidade em geral, nem na acadêmica. Quando muito, circulam discursos sobre “o que é preciso fazer”, “o que é preciso saber”, “como estudar” para vir a ser aprovado.

Este artigo reúne informações relativas a resultados parciais da pesquisa *Práticas de linguagem e seleção de professores* (Pós Doutorado, Unesp/Araraquara) que integra projeto maior *Práticas de linguagem e mundo do trabalho: exames de seleção de profissional* (PROCIÊNCIA UERJ/Faperj). O estudo objetiva discutir a relação existente entre práticas discursivas e mundo do trabalhador do ensino, tendo como foco a seleção de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) para a rede pública do ensino básico do Rio de Janeiro. Propõe-se, portanto, a identificar o perfil de docente proposto por esses exames e a discutir a adequação do instrumento que seleciona os profissionais para o trabalho. A base teórica seguida é a da Análise do Discurso de orientação francesa (FOUCAULT, 1997; MAINGUENEAU, 1989, 1996; GREGOLIN, 2004) e a da Ergologia (SCHWARTZ, 1998).



Tendo em vista os limites desta publicação, no artigo limitamo-nos a reunir algumas informações relativas à trajetória do ensino do espanhol e a realizar comentários sobre os concursos de seleção realizados. Acreditamos que “para analisar a discursividade, é preciso tornar complexo o que se entende habitualmente por ‘condições de produção’; é preciso pensar o sujeito considerando seu contexto e memória” (MAINGUENE-AU, 1989, p. 56). Como Foucault, consideramos as práticas discursivas instituídas no/pelo grupo social como “... um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1997, p. 153).

A trajetória do ensino do ELE e os concursos públicos para professor

A trajetória do ensino da língua espanhola inscreve-se numa história maior que é a do ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Nesse quadro, encontra-se como primeira referência o ano de 1919, quando foi introduzida como disciplina optativa, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ). O titular de cátedra, Prof. Antenor Nascentes, defendeu em seu concurso de ingresso a tese “Um ensaio de fonética diferencial luso-castellana”.

Somente duas décadas após, com a Reforma educacional de 1942, conhecida como Reforma Capanema, a disciplina passa a fazer parte do currículo oficial das escolas brasileiras. Nessa época, o inglês e do francês já o integravam e eram ministrados nas três últimas séries do secundário. Ao espanhol correspondia apenas um ano de ensino e sua inclusão se deu mediante a saída do alemão.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4024/61, que deixa a cargo dos Conselhos de Educação Estadual a definição de qual língua a escola quer oferecer aos seus alunos. Segue-lhe, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/71, na qual não se menciona a língua espanhola na grade curricular do 1º e 2º graus. Instaura-se dessa foram um longo período no qual o ensino do espanhol deixará de fazer parte do currículo das escolas regulares.

Em 1981, inicia-se no estado do Rio de Janeiro um movimento de professores que funda a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ, cujo principal objetivo é lutar pelo retorno do ensino do espanhol às escolas fluminenses. Em pouco tempo, e, 1986, o espanhol passa a integrar as provas de vestibular da Fundação Cesgranrio e, sucessivamente, de outras instituições públicas e privadas.



Em 1984, a Secretaria Estadual de Educação homologa parecer do Conselho Estadual de Educação que inclui a língua espanhola no Segundo Grau. Essa decisão restringia-se escolas da rede pública estadual. Com a retomada desse ensino no estado do RJ, inscreveu-se no mercado de trabalho da Educação, após mais de vinte anos, a necessidade de contar com professores de espanhol preparados para atuar no 2º grau, à época, e posteriormente no 1º, atuais Ensino Médio e Fundamental, respectivamente. Nessa época, a maioria dos profissionais formados em Letras Neolatinas ou em Letras Português-Espanhol dedicava-se ao ensino do português e os poucos que trabalhavam com o ensino da língua espanhola eram professores universitários e/ou de cursos de idiomas, sendo estes muitas vezes nativos de países de língua espanhola, sem formação específica para o exercício do magistério.

Hoje, podemos afirmar que a decisão estadual só foi parcialmente cumprida, haja vista que desde a inclusão da disciplina na grade curricular foram realizados no RJ, apenas quatro concursos para professor de espanhol. O primeiro deles ocorre em 1985. Doze anos após, em dezembro de 1997, temos outro destinado às escolas técnicas do Rio, para a Fundação de Apoio à Escola Técnica-FAETEC. Houve ainda concurso público (CP) em 2001 e 2004.

Em consulta realizada junto à Secretaria Estadual de Educação (SEE), em abril de 2006, obtivemos como informação que sua rede contava com 164 professores de espanhol, assim distribuídos: Região Metropolitana, 129 professores; Norte Fluminense, 17; Noroeste Fluminense, 00; Centro Sul, 01; Baixadas Litorâneas, 05; Serrana, 07; Médio Paraíba, 02; Baía de Ilha Grande, 03. Não conseguimos informações sobre os números da Faetec que pertence à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Em 1998, realiza-se o primeiro CP para a rede Municipal do RJ e em 2001, a segunda. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), havia, na mesma época da consulta feita à SEE, 234 docentes de espanhol.

No presente momento, num âmbito nacional, muitos estados da federação, com a implementação da Lei nº 11.161, sancionada em 05/08/2005, que institui a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina em todas as escolas brasileiras de nível médio (de matrícula opcional para o aluno), a partir de janeiro de 2006, terão de realizar CP de acordo com a legislação.

A seleção de professor (de espanhol) para a rede pública

A prática da realização de CP para seleção de professores, em qualquer um de seus âmbitos municipal, estadual ou federal, é uma exigência



constitucional, não sendo permitido o ingresso ao quadro da rede pública sem prévia aprovação:

... a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração ... (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Cap. VII, Art.37, Inciso II)

Essa condição é a mesma exigida a qualquer título a aqueles que desejem exercer qualquer função pública, dada a vinculação com o Poder Público. Para Cretella Jr:

O concurso público é o procedimento administrativo que tem por fim aferir as aptidões pessoais e selecionar os melhores candidatos ao provimento de cargos e funções públicas. Na aferição pessoal, o Estado verifica a capacidade intelectual, física e psíquica de interessados em ocupar funções públicas no aspecto seletivo são escolhidos aqueles que ultrapassam as barreiras opostas no procedimento, obedecida sempre a ordem de classificação. Cuida-se, na verdade, do mais idôneo meio de recrutamento de servidores públicos. (CRETILLA JR., 1980, p. 144)

Em sua origem, o CP foi implantado na França, na época napoleônica e, apesar de ter provocado resistências, é um procedimento adotado até nossos dias em inúmeros países em função de seu reconhecido aspecto democrático (CRETILLA Jr. 1980, p. 144). No Brasil, nasce de / em determinadas contingências históricas e chega a institui-se como determinação constitucional. Partindo do pressuposto de que o CP escolhe “aqueles que ultrapassam as barreiras opostas no procedimento” de seleção e que se trata “do mais idôneo meio de recrutamento de servidores públicos” (CRETILLA Jr., 1980, p. 144), deparamo-nos com a necessidade de buscar conhecer melhor esse processo de seleção que abarca práticas e gêneros discursivos de diferentes naturezas: edital, manual e provas.

A título de informações sobre como foi sendo constituído o contexto dos ingressos de docentes à rede pública em nosso estado, citamos o exemplo dos professores de 1ª à 4ª série, antigo ensino primário, que até a década de 70 ocorria a partir da realização de Curso Normal na rede pública. Ao término do referido curso, dava-se a escolha da unidade escolar de lotação, em função da média final obtida durante a formação. Após 1971, instituem-se os concursos públicos para professor de 1ª à 4ª da rede pública.



Os concursos para professores do antigo ginásial, normal, clássico e técnico são anteriores. Em nossos levantamentos, encontramos dados sobre a realização de CP para o Colégio Pedro II já no início do século XX e sabemos, por meio de consulta feita a professores, de um CP para a rede estadual em 1955. No que se refere ao ensino universitário público, citamos o exemplo da UERJ, que passa a adotar tal prática a partir do início dos anos 80. Entretanto, não conseguimos ainda informações precisas acerca das datas da instituição dessa obrigatoriedade.

Nossas dificuldades também passam pela localização de material acerca dos concursos realizados, seus instrumentos e formas de realização, retratando o descaso dos órgãos públicos com as decisões tomadas para a área da educação. As atuais instituições responsáveis pela seleção - Secretarias de Educação e fundações encarregadas da realização de concursos públicos – alegam não manter arquivados provas, editais nem exames. Vimos conseguindo recuperar as provas a partir da colaboração de professores que os preservaram.

Em todos os concursos mencionados ocorridos a partir de 1985, a seleção prevê a realização de provas de múltipla-escolha, diferentemente do CP de 1955, por exemplo, que contou de prova escrita e de aula e do último a ser realizado antes dessa data, em 1967. Os textos incluídos nas provas costumam ser artigos de opinião, assinados por escritores e/ou jornalistas, quase sempre de origem peninsular. Esta escolha, no entanto, não é feita de forma a permitir que se avalie a compreensão dos professores a respeito dos temas contemplados, atende, na maioria das provas, à finalidade de servir de pretexto para a avaliação de conhecimentos gramaticais (DAHER, 2006; DAHER; SAMPAIO, 2005).

Conforme já foi apontado por Vivoni (2002), Giorgi (2005) e Daher (2004), o que se avalia com esse instrumento é se o professor de espanhol possui conhecimentos relacionados, principalmente, à gramática tradicional. Seguramente um falante competente da língua espanhola teria condições de obter aprovação nesses concursos. Em nenhuma das provas foram abordados conhecimentos necessários ao trabalho com o ensino da língua espanhola a alunos brasileiros. Ou seja, a nosso ver, as provas cumprem um papel de selecionar um determinado perfil de candidato, porém não há como afirmar que a escolha garanta os que estão aptos a exercer a função. Giorgi (2005) que analisou o CP realizado pela SEE, em 2004, aprofunda essa discussão e identifica a prevalência do espaço jurídico e de saberes acadêmicos como os da gramática normativa sobre os relacionados às necessidades do trabalho no ensino básico.

Algumas conclusões prévias e muitas perguntas



Os resultados parciais da pesquisa apontam para a reiteração de um discurso educacional desvinculado do trabalho dos professores, reproduzidor de determinados saberes em nossa sociedade (DAHER, 2006; DAHER, ALMEIDA, 2005; 2004). Prova disso é a presença de vozes que respaldam e determinam o que é certo e o que é errado, sustentadas a partir de um discurso apresentado como científico e legitimamente autorizado, um “modelo de saber”, que estipula o conhecimento esperado do professor. São vozes que falam ancoradas a partir de determinado lugar institucional que lhes garante a autoridade. Representam um poder alicerçado em um sistema de remissões a outros discursos, a outros textos, imbricados numa espécie de rede de vestígios verbais que se dissemina de modo descontínuo ao longo do tempo, e que produz efeitos, efeitos de verdade e de subjetividades (FOUCAULT, 1997).

Atevemo-nos a afirmar que a realização do CP acaba por constituir um rito naturalizado em nosso meio, ou seja, uma vez instituído e configurado dentro de determinados padrões e procedimentos caracteriza-se como um processo no qual a repetição não busca novas formas de aferição ou considera as mudanças e exigências da sociedade.

Perguntamo-nos se efetivamente “as barreiras opostas no procedimento” correspondem às barreiras a serem vencidas na atividade dos profissionais? Ou pelo menos, como a ela se relacionam? Ou ainda, se a idoneidade do recrutamento garante também a aferição das necessárias competências exigidas em determinado trabalho?

A nosso ver, o CP tem sido tratado como inquestionável e como tal não tem merecido a atenção que lhe cabe, instituindo uma assincronia entre o que não somos mais, o que ainda somos e o que precisamos para mudar. Cabe-nos, enquanto pesquisadores, provocar questionamentos que ajudem a desnaturalizar a questão (FOUCAULT, 1997).

Acreditamos que a universidade precisa conhecer mais esses processos avaliativos que se materializam em diversos textos para poder melhor formar seus alunos e contribuir com / no redirecionamento de discussões sobre um instrumento que vem sendo mantido para as avaliações com elevado número de candidatos. É seu papel, a partir de um olhar que considere a sociedade em que se insere, promover um desconforto intelectual (SCHWARTZ, 1998) que convoque as contradições existentes entre a prescrição e a atividade de trabalho do professor, entre o perfil de docente proposto pelas provas e o exigido em nossas salas de aula.

Referências Bibliográficas



de referência

- CRETELLA JR., J. *Dicionário de Direito Administrativo*. RJ: Forense, 1980.
- DAHER, D.C. Seleção de docentes de espanhol como língua estrangeira (ELE) para o magistério público do Rio de Janeiro. In: *Hispanismo 2004: Língua espanhola*. Florianópolis: UFSC: ABH, 2006, pp.375-383.
- _____.; ALMEIDA, F. S. Selección de docentes de español como lengua extranjera: pruebas de ingreso al magisterio público de Rio de Janeiro. In: *Approaches to Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de València Servei de Publicacions, 2005. p. 1-27.
- _____. Exame de seleção para ingresso no magistério público: análise lingüístico-discursiva de provas para professor de espanhol como língua estrangeira In: *Anais do XII Congresso da ASSEL-RIO*. Rio de Janeiro: ASSEL Rio, 2004, pp.1-15.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FREITAS, L.M.A ; BARRETO, T.de A.; DURÁN, J.M. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Málaga, v. 34, n. Maio 2006, p. 41-50, 2006.
- GIORGI, M.C. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* (Dissertação de Mestrado) RJ: UERJ, 2005, 136p..
- GREGOLIN, M.R.F.V. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes. 1989
- _____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PICANÇO, D. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência. Um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, UNICAMP, vol. 19, nº 65, 1998, p.1-28.
- VIVONI, R.L.M. Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção discursiva do perfil de profissional professor. (Dissertação de Mestrado) RJ: UERJ, 2003, Rio de Janeiro, 113p.



O lugar da habilidade leitora em materiais de auto-aprendizagem de espanhol

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (Universidade Federal Fluminense)

Pretendemos com essa comunicação entrelaçar duas temáticas em um só trabalho: a questão da auto-aprendizagem e nossa preocupação com a questão da leitura, preenchendo assim uma lacuna percebida nessa área de conhecimento.

Soto (2004,s/p) faz um levantamento bibliográfico da dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em instituições de ensino superior, e podemos perceber que a questão da auto-aprendizagem praticamente não se constitui como tema de pesquisa, não sendo muito difundida, o que seria uma justificativa para a realização desta pesquisa.

Quanto à outra temática, a da leitura, se faz relevante pelo fato de ser uma das habilidades que pode ser desenvolvida no contexto de ensino/aprendizagem de espanhol língua estrangeira, juntamente com a compreensão auditiva, oral ou escrita. A leitura é importante por ser a habilidade através da qual o aprendiz está em contato com a língua alvo, é seu meio de estudo.

O significado do que é aprender uma língua pode variar de pessoa para pessoa dependendo de seus objetivos com ela. Falar, escrever, ler e ouvir fazem parte dessa concepção de aprender uma língua, mas qual seria o grau de importância de cada uma dessas habilidades nesse processo?

No imaginário de muitas pessoas, aprender uma língua é aprender a falar, o que se comprova pela ênfase dada a esta habilidade, como por exemplo, na maioria dos cursos de idiomas e nas respectivas propagandas veiculadas na TV.

Contraopondo-se a essa tendência, mercadológica poderíamos dizer, temos a perspectiva sociointeracional que destaca a importância do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Segundo Santos (2004), nesse modelo:

A leitura é um ato em que o leitor compreende a mensagem global para conseguir um propósito determinado e, por tanto, utiliza determinados procedimentos - as estratégias de leitura - que lhe permitirão este propósito. Este modelo valoriza a interação entre leitor, texto e escritor e, desde uma perspectiva discursiva, considera que tanto quem escreve quanto quem lê o texto produz significados e sentidos; ou seja, esses são produzidos a partir das relações entre leitor, escritor e texto. A situação e o contexto social e histórico dos leitores determinam os sentidos. Desta forma, a leitura pode ser definida como um processo interativo, cognitivo



e está situada socialmente.

Partindo desse interesse pela questão da leitura e da auto-aprendizagem, nos centramos em um lugar específico: os materiais de auto-aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Sendo a leitura comprovadamente uma das habilidades fundamentais (e aqui nos baseamos e compartilhamos o exposto por Santos), deveria fazer parte de todo e qualquer material didático, inclusive os de auto-aprendizagem.

Mas destacamos que só o fato de a leitura estar presente nos manuais não é suficiente. É necessário também aferir seu lugar dentro do manual, através da verificação de se existem propostas de estratégias para se trabalhar cada texto.

A leitura é uma atividade de construção de sentidos implicando uma relação dinâmica entre leitor e texto, que só se realiza enquanto significado, sendo na interação com o leitor que o texto passa a existir. A definição da concepção de leitura vai depender do método de ensino/aprendizagem adotado, e dessa maneira pode receber três denominações: ascendente, descendente ou interativo.

O primeiro, o ascendente (bottom up) é de base estrutural, onde a leitura é concebida como decodificação, enfatizando-se o texto. A informação parte dele para o leitor, o qual se aproxima do texto por meio de fragmentos da língua como letras, palavras, frases, sentenças, ocorrendo unicamente uma decodificação (Kato,1999).

Contrapondo-se ao modelo ascendente, temos o descendente (top-down), onde o texto tem como papel ativar o processo de atribuição de sentido, o que só é possível através do leitor, que atribui coerência ao texto. O foco está no leitor, o qual não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, que utiliza suas experiências de vida para chegar aos dados do texto (Kato,1999).

Comparando-o ao modelo anterior (bottom-up), o modelo descendente (top-down) trouxe algumas contribuições ao ensino de leitura. Foi a partir dele que *“a leitura deixa de ser uma atividade centrada exclusivamente no material escrito, mudando seu foco para o leitor, que passa a ser visto como aquele que atribui significado ao texto”* (Junguer, 2002, p.25).

No último modelo, o interativo, o fluxo da informação vai do leitor para o texto e vice-versa, em um processamento ascendente-descendente. A construção do significado é resultante de procedimentos sociointeracionais (Kock, 2006, p.10/11). Moita Lopes ao apresentar o modelo interacional de leitura, o diferencia dos de decodificação (centrado no texto) e do psicolingüístico (centrado no leitor) e o define como: (...) um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa - um processo perceptivo - quanto a informação que o leitor traz para o texto - seu



pré - conhecimento, um processo cognitivo. (2002, p.:138)

Para que um texto tenha sentido, o leitor pode usar diferentes estratégias que variam de acordo com o próprio leitor e o objetivo de sua leitura já que eles têm conhecimento lingüístico e de mundo variados, usando as estratégias de acordo com seus estilos cognitivos e de personalidade.

Para que usaríamos uma estratégia? Ao momento de ler, utilizamo-las de forma inconsciente, enquanto lemos e compreendemos. O processamento ocorre automaticamente e quando encontramos uma dificuldade de leitura entramos em um 'estado estratégico' para poder resolver o problema e a compreensão ocorrer (Sole, 1998, p.71)

As estratégias de leitura que utilizamos para a compreensão textual podem ser procedimentos de caráter inconsciente, as estratégias cognitivas e de caráter inconsciente, as estratégias metacognitivas (Kleiman, 2002, p.50, Kato, 1999, p.124)

Dependendo do tipo de texto que estamos lendo, automaticamente usamos uma estratégia de leitura para sanar alguma dificuldade encontrada e entre elas há muitas possibilidades, destacaremos algumas: ler rapidamente o texto para buscar as idéias principais (skimming), ler o texto para encontrar uma informação específica (scanning), revisão de termos, sínteses, sublinhados, resumos, anotações de dúvidas, ler outros textos, releitura, saltar partes e voltar depois, leitura em voz alta ou silenciosa, perguntar-se sobre o conteúdo do texto, ativação do conhecimento prévio, formulação de hipóteses, inferência lexical, uso do dicionário, uso de elementos visuais, dentre outras.

Sole (1998), divide as estratégias em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, dentre as quais estão inseridas as estratégias mencionadas anteriormente. Entretanto, não há como estabelecer o limite entre as três etapas, pois a mesma pode aparecer mais de uma vez. O importante é entender o processo de leitura de forma global, onde pode-se ativar de diversas maneiras estratégias com o objetivo de superar as dificuldades que apareçam.

Em relação ao método na auto aprendizagem, Mercedes Boixareu (2000:93) define assim:

Esses materiais vão assumir toda a responsabilidade do correlato ensino/ aprendizagem posto que deverão converter o sujeito que aprende para ensinar, deverão proporcionar-lhe os modelos objetivos, assim como as estratégias de aquisição, deverão ser motivantes, e deverão ser comprovantes dos progressos. (tradução nossa)

Delimitamos como corpus para nossa análise o tipo de material mais



comum para quem procura aprender uma língua estrangeira sem que seja em um ambiente formal de aprendizagem. O material é um curso de espanhol intitulado *Hablemos Español*, composto de seis revistas, cada uma acompanhada de um CD, que contém o áudio dos diálogos e do vocabulário presente na revista.

A opção por esse material se justifica pelo fato de ser um curso em revista facilmente encontrado em várias bancas de jornais e disponível a qualquer pessoa que queira aprender o idioma espanhol. Pode ser adquirido tanto em bancas de jornal como pela internet, no site da própria editora, por um preço considerado relativamente acessível à população (R\$ 9,90 cada exemplar).

Ao analisar o material como um todo, percebemos que trabalha as quatro habilidades da seguinte maneira: a compreensão oral a partir da leitura dos diálogos, a compreensão auditiva através da escuta das gravações do CD, a compreensão escrita ao responder às perguntas relativas aos exercícios de leitura. Quanto à compreensão leitora, que é o nosso enfoque aqui, traçaremos uma análise mais detalhada.

Antes de analisar os exercícios, é importante ressaltar que os textos de abertura das lições não são materiais autênticos, na medida que não há referências de suas fontes ou nome do autor. Os textos foram elaborados de forma que gradativamente ampliassem o vocabulário de cada lição.

Um fato curioso é o de que na introdução do material, na parte *dicas práticas*, é explicitado que as lições “consistem-se de textos completos”, e logo depois é mencionada a variedade tipológica que será encontrada nas revistas: diálogos, historinhas, artigos de jornais ou revistas, etc.

Quanto às estratégias de leitura, toca-se na de inferência ao dizer aos aprendizes que:

(...) depois de uma dúzia de lições, você já será capaz de ‘adivinhar’ o significado de palavras ou frases novas pelo sentido que elas fazem no conjunto. Certamente você sentirá um grande prazer ao ‘descobrir’ sozinho o significado de um texto, em vez de recorrer logo à tradução.

Outra estratégia de leitura mencionada na revista é a de leitura em voz alta e é sugerido ao aprendiz escrever a letra de uma canção, assistir a um filme sem ler as legendas, ler histórias em quadrinhos, fazer palavras cruzadas, jogar jogos de computador, essas estratégias ou dicas são, segundo a revista, uma maneira de tornar o aprendizado do idioma divertido.

Cada revista contém 7 unidades e na última parte de cada uma há uma



seção denominada exercícios de leitura e escrita, na qual são oferecidos exercícios que trabalhariam estas habilidades. Em quase nenhuma das seis revistas se apresenta texto na parte de leitura, e em seu lugar são propostos exercícios com ênfase no aspecto lingüístico, a partir de fragmentos da língua, nos quais constatamos uma visão estruturalista de leitura, com atividades de repetição e automatização, trabalhando somente a gramática e o vocabulário.

Os exercícios seguem sempre o item gramatical ensinado na lição. Por exemplo, na revista nº1, lição 7 o diálogo de abertura é: *¿Qué están haciendo todas esas personas?*, onde é dado um vocabulário relacionado a filmes, na seção de gramática é trabalhado o gerúndio, presente do indicativo e gênero dos substantivos. Na parte referente à leitura, são propostos exercícios gramaticais que versam sobre o gerúndio.

Podemos observar que não há atividades que ativem estratégias de leitura por parte dos aprendizes, como conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, já que as tarefas de leitura não partem de um texto. Os exercícios quase sempre são de automatização, transformação de frases da afirmativa para negativa e vice-versa, tradução, preenchimento de lacunas, conjugação de verbos, ordenar frases, formação de frases, sopa de letras, crucigramas, etc.

Das 42 lições, somente 2 apresentam texto nessa seção, na revista nº 5, lição 35 e na revista nº 6, lição 42. Entretanto não são textos autênticos, dois são textos para completar lacunas com aspectos gramaticais (mucho, muy, tan e verbos conjugados) e o outro é um poema, que não tem referência a autor, e é pretexto para um exercício de ordenar letras para formar substantivos.

A partir da análise das seções de leitura das revistas, concluímos que promovem uma leitura decodificadora, sem buscar o sentido do texto, não ativando estratégias para uma leitura mais significativa. Seus exercícios e textos não estão coerentes com os princípios contidos em suas orientações.

Através da auto-aprendizagem, o aprendiz tem a chance de investir em sua formação continuada podendo assim sanar limitações do sistema atual de ensino, não necessitando da presença de um professor e tornando-se sujeito em seu processo. Essa demanda da educação permanente é relativamente nova em nosso contexto educacional, constituindo uma realidade que não podemos ignorar, merecendo assim, estudos no meio acadêmico, na área de ensino/aprendizagem de espanhol.

Buscamos, com essa comunicação, contribuir para o enriquecimento da pesquisa na área de estudos lingüísticos do espanhol no que se refere à auto-aprendizagem, oferecendo resultados que possibilitarão uma re-



flexão sobre a questão da leitura em auto-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BOIXAREU, M., CALVET, R., DULIN., e SANTIAGO, C. de (eds.) *Autoaprendizaje de lenguas extrajeras*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 2000. (Actas y Congresos)
- HABLEMOS ESPAÑOL. São Paulo: Escala, 2005.
- JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Tese de Doutorado inédita.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- KOCK, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996. (coleção letramento, Educação e sociedade)
- SANTOS, A. C. O planejamento na produção de material em leitura interativa. In: Cadernos do CNLF, série VIII, nº 07, 2004.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de lectura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOTO, Ucy. Stricto Sensu: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: TROUCHE, André e PARAQUETT, Márcia (org.). *Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*, Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2004. (prelo)



La traducción en la enseñanza del E/LE

Emy Soares Lucindo (Universidade Federal de Santa Catarina)

Introducción

Claro está que no hay una ruptura con la lengua materna cuando aprendemos una lengua extranjera. Sin embargo por mucho tiempo la LM y la traducción fueron rechazadas totalmente de las clases de LE y sólo en los últimos años han vuelto, aunque muy despacio, a ocupar este espacio. El rechazo inicial se debía, principalmente, a la correspondencia que se hacía de la traducción con el método gramática/traducción y a la prohibición del método directo. Actualmente, uno de los hechos responsables por el uso “mínimo” de la traducción en las clases de E/LE en Brasil es la falta de material que trate, adecuadamente, sobre el tema. Por tal motivo es común que muchos profesores de español usen la traducción no como una herramienta para la enseñanza del español sino como una asignatura aparte de la clase de lengua.

Buscando, entonces, una reflexión sobre el uso de la traducción en la didáctica de E/LE. Pretendemos, en este trabajo, presentar de modo sintético, algunos usos y beneficios de la traducción en la enseñanza del E/LE. Para esto presentaremos algunos tipos de traducción y su posible aplicación en la didáctica del E/LE.

Breve Contextualización de la Traducción en la Didáctica de Lenguas Extranjeras

El uso traducción ha pasado por profundos cambios dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las autoras Casado y Guerrero (1993) ven la traducción en tres momentos diferentes: primero, como uno de los pilares de algunas metodologías; segundo, con los métodos audio-orales y audio-visuales, como el “garbanzo negro” de las clases, que impedía que los alumnos aprendieran el idioma extranjero sin interferencias; tercero, con los actuales métodos funcionales comunicativos, como una herramienta más en las clases, que poco a poco adquiere un nuevo valor.

Hurtado Albir (1994) cree que el rechazo al uso de la traducción ocurrió porque se usaba una concepción errónea de lo que es traducir. En aquella época no existía una metodología sobre cómo se enseñaba a traducir. Por último, la autora argumenta que antes no había un planteamiento de cómo usar la traducción en la enseñanza de lenguas. Apoyándose en estos argumentos la autora afirma que el rechazo ocurrió por motivos justos. En realidad, la traducción fue eliminada de las clases, pues asociaban su imagen al antiguo método gramática/traducción que al hecho



traductor en sí. (GHAMINE LOPEZ, 2002). Autores como Ghamine López, Hurtado Albir y Pegenaute dejan claro que este método hacía mal uso de la traducción. Los textos traducidos, gran parte de las veces, eran literarios y estaban muy alejados de la realidad de los alumnos. Otra debilidad del método se refiere a la importancia que se daba a la traducción de palabras más que a la traducción de significados.

En verdad creemos, así como sugiere Ghamine López (2002), que la traducción ni ha desaparecido de la enseñanza de idiomas extranjeros ni se ha adaptado a las nuevas exigencias de los métodos sucesivos, sino que ha sobrevivido en precario, utilizándose en el aula de manera inerte y poco reflexiva. Ello explica lo que ocurre hoy en las clases: cuando los profesores se proponen a usar la traducción no saben cómo y ni cuándo, separando, por veces, la traducción de la clase de lengua.

Los beneficios de la traducción en las clases de E/LE

Creemos, así como Hurtado Albir (1998) que la traducción es un proceso de reexpresión del sentido que las palabras y frases adquieren en el contexto. Es decir, la traducción es más que un proceso de expresión de palabras. Por lo tanto, una traducción es "correcta" cuando lo importante es "el sentido producido a partir de la confluencia de los elementos lingüísticos y extralingüísticos (conocimiento de la situación, del tema, de los códigos socioculturales, etc) intervienen en la comunicación". (HURTADO ALBIR, 1988, p. 43).

Luego la traducción es una actividad comunicativa que permite los más variados usos. Como plantea Pegenaute (1996) la traducción es un abanico de posibilidades didácticas, que no enseña sólo a traducir, sino ayuda en el perfeccionamiento del idioma extranjero y materno, auxilia en la formación intelectual y ayuda en la mejora de la lectura, pues exige de los alumnos una lectura atenta.

Además de eso, la traducción, como argumenta Ridd (2005) permite que los alumnos sean activos y participantes en las clases y que "la enseñanza se centre en un primer momento en lo que se pretende *comunicar* (...) para abordar sólo en segundo lugar las *diferencias de medios*" (ARIAS & MURUAIS, 1999, p. 302).

Traducción interiorizada y traducción pedagógica

Para Hurtado Albir, dentro de la clase de lenguas la traducción tiene dos aspectos distintos: como traducción interiorizada y como traducción pedagógica. La primera, realizada por los estudiantes, es imposible prohibirla, aunque por muchos años los profesores lo hayan intentado. El uso se justifica



dado que la LM es el punto de referencia de los alumnos y todo lo que estos construyen o destruyen en relación a la lengua extranjera se hace a partir de los conocimientos que tienen de su primera lengua. En este caso, es importante que el profesor forme los aprendices a “‘interpretar’, más que para traducir enunciados” (CASADO & GUERRERO, 1993, p. 398).

Casado & Guerrero (1993) creen que el profesor puede evitar el so erróneo de este tipo de traducción haciendo que el aprendiz deje de establecer improductivas equivalencias unívocas entre el significante de la L2 y el significante-significado de la lengua materna y las sustituya por otras de carácter funcional y pragmático, donde el sentido de un término esté dado por la situación comunicativa que se produce.

Aunque este tipo de traducción siempre exista, sabemos que su uso es más o menos frecuente de acuerdo con el nivel de aprendizaje de cada alumno. Zurrita Navarrete (1997) explica que en el nivel inicial el alumno traduce todo o casi todo. En el nivel medio, el alumno ya no traduce todo y la traducción queda relegada a las estructuras y expresiones desconocidas. En el nivel superior, los alumnos no usan mucho la traducción, la usan sólo en redacciones cuando desconocen una palabra concreta. En el nivel de perfeccionamiento, el aprendiz ya “piensa” en español y utiliza la traducción para un léxico específico, como nombres de flores, árboles, etc.

La traducción pedagógica es utilizada en las clases como instrumento didáctico y su objetivo es distinto de la traducción profesional por su finalidad. En la última el objetivo es presentar lo que dice el texto original, ya en la traducción pedagógica la finalidad es verificar o reforzar el aprendizaje del alumno. (CERVO, 2003). Para Hernández (1998) la traducción pedagógica es una “actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente” (Hernández, 1998, p. 249-50). Esta traducción puede ser directa (LE] LM) o inversa (LM]LE) y hay dos formas de aplicación: como traducción explicativa y como ejercicios de traducción. (CERVO, 2003).

Traducción explicativa

Traducción explicativa es aquella que usa el profesor en clase para ayudar al alumno. Es un tipo de traducción eficaz, dado que soluciona ciertas ambigüedades que presenta la traducción interlingual. Se justifica su uso para enseñar el “significado concreto de palabras de carácter significativo”, (ZURRITA NAVARRETE, 1997, p.134) para los falsos amigos y para demostrar a los alumnos que determinadas situaciones del idioma, como los verbos reflexivos, no son tan difíciles.



Hurtado Albir (1994) alerta que este tipo de traducción debe ser utilizada esporádicamente y reservada a casos especiales de difícil introducción directa. Lo importante, también, es que se construya siempre un contexto y nunca sean usadas palabras o frases aisladas.

Además de eso, para Casado & Guerrero (1993), este tipo de traducción permite al profesor centrarse en el empleo de la palabra y evita que el alumno disperse su atención en la explicación de un determinado término.

Ejercicios de traducción

Los ejercicios de traducción son muy utilizados en las clases. Tal vez por eso sus problemas y eficacia sean tan discutidos. Estos ejercicios pueden ser de traducción directa o inversa. A los alumnos la primera les parecerá más fácil, pues se traduce a su lengua, ya la traducción a la lengua extranjera les exigirá más conocimientos y será siempre más difícil de hacer. Muchas veces la traducción escrita puede dar lugar a la traducción oral.

El profesor es una pieza clave en este tipo de traducción, pues él que dibujará las actividades, promoverá las discusiones entre las traducciones y hará las correcciones de estas. Hurtado Albir (1998) sugiere que una manera de verificar errores y facilitar la traducción es que el profesor deje claro a los alumnos cómo funciona el proceso traductor. Este abarca tres procesos interpretativos: *comprensión*, *desverbalización* y *reexpresión*. En el primero se debe comprender el texto, luego olvidarse de su forma verbal y detenerse en su sentido para al final reexpresarlo de modo coherente en la lengua de llegada.

Varios tipos de ejercicios pueden ser usados en clase. Pegenaute (1996) sugiere el uso de diálogos y dictados usados en otras clases. La traducción de estos puede ser oral o escrito. Como enfatiza Hurtado Albir (1994) el texto debe presentar interés lingüístico, donde sea posible encontrar palabras polisémicas, falsos amigos y estructuras particulares de expresión del español; y extralingüístico, en este caso además de un tema de interés de los alumnos, es necesario que estos puedan a partir del texto captar las diferencias de lenguaje que existen en cada tipo de texto.

Los beneficios de los ejercicios de traducción no sólo conciencian sobre la tipología textual sino también cuando utilizados con *objetivo* contribuyen a un aprendizaje conciente del español, permiten una ampliación del léxico de los estudiantes, promueven, como defiende Ridd (2005), una visión más equilibrada y crítica de la cultura de los países hispanos, evitando las "rotulaciones" en relación a la cultura extranjera y, lo más importante, estos ejercicios recuperan "a voz silenciada do aprendiz" (RIDD, 2005, p. 7).



Actividades Propuestas:

Creemos, así como Leonardo da Vinci que la teoría sin la práctica es manca y que la práctica sin la teoría es ciega. Por ello, nos pareció importante proponer algunas actividades de uso de la traducción. Estos ejercicios pueden ser escritos u orales, creemos que los orales son más interesantes, ya que estimulan el habla y audición de los alumnos. Nos basamos en lo propuesto por los autores anteriormente mencionados para la construcción de estas actividades.

Traducción Interlingüística:

Objetivo: Permitir que los alumnos vean las variaciones del idioma español.

Material: Propaganda móvil en español.

Tarea: Pedírles la traducción de este texto para el español de Argentina, España y México.

Sugerencia: En la presentación los alumnos pueden interpretar las propagandas con los acentos de cada país.

Habilidades: Escrita y habla

Traducción Inversa:

Objetivo: Permitir que los alumnos reflexionen sobre las diferencias de registros y puedan ver que lo más importante en la traducción es el sentido del texto.

Material: Noticia corta en portugués.

Tarea: Pedir a los alumnos traduzcan esta noticia para tres tipos de periódicos distintos – popular, prensa rosa y serio.

Sugerencia: Lo ideal es que el profesor traiga distintos tipos de noticias de varios tipos de periódico para que los alumnos se den cuenta del lenguaje usado por cada uno de ellos.

Habilidades: Lectura, escrita, habla.

Traducción Directa Oral:

Objetivo: Hacer que los alumnos demuestren su capacidad de interpretación del sentido de un texto.

Material: Diálogos en español.

Tarea: Cada grupo o pareja de alumnos tendrán un diálogo distinto. Después de entrenarlos, el profesor pide al grupo o pareja que represente los personajes del diálogo y que otros alumnos sean sus intérpretes.

Sugerencia: Los “intérpretes” no deben ver el texto del grupo que está interpretando, por eso los grupos deben estar separados uno del otro. El hecho de no ver el texto escrito hace que los alumnos realmente interpreten lo que entiendan y no traduzcan palabra por palabra.

Habilidades: Habla y audición.



Consideraciones Finales

Podemos afirmar que el método gramática/traducción enseñaba mal la actividad traductora y por eso la traducción fue rechazada y retirada de las clases de idioma. Concientes de ello no proponemos la traducción como método o eje de las clases. Lo que se quiere es que se le pierda el miedo a la LM y a la traducción, principalmente porque, como se ha visto, las dos estarán siempre presentes en algún momento del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La traducción se da en clase como: traducción interiorizada, por parte de los alumnos, y traducción pedagógica. Esta es utilizada como herramienta didáctica y se divide en: traducción explicativa y ejercicios de traducción. La traducción primera es de gran ayuda, pues evita pérdidas de tiempo con la traducción interlingual. Los ejercicios de traducción pueden ser de traducción directa o inversa y orales o escritos.

La traducción será un auxiliar en las clases siempre que el profesor tenga objetivos y sepa que ésta no garantiza la asimilación del E/LE. Por fin, la traducción, cuando bien utilizada, contribuye a un aprendizaje consciente del español, permite una ampliación del léxico de los estudiantes, promueve una visión más equilibrada y crítica de la cultura de los países hispanos y una participación más activa de los alumnos.

Referências Bibliográficas

ARIAS, A. & MURUAIS, T. (1999). "El papel de la lengua madre en la enseñanza/aprendizaje de una gramática para comunicar" In: *El Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas, p. 301-308.

CASADO, A. & GUERRERO, M. (1993). "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas", In: *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, p. 393-402.

CERVO, I. Z. S. (2003) *Tradução e ensino de línguas*. Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

GHANIME LOPEZ, J. (2002) *El uso de la traducción en el aula para el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Memoria Master. Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija.

HERNANDEZ, M. R (1998). "La traducción pedagógica en la clase de E/LE" In: *Actas del VII Congreso ASELE*, p. 249 -255.



HURTADO ALBIR, A. (1988). "La traducción en la enseñanza comunicativa" In: *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, p. 42-45.

_____. (1994) Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas" In: *Traducción, Interpretación, Lenguaje, Actas del III Congreso Internacional de Expolíngua*, Madrid, Fundación Actilibre, p. 67-89.

PEGENAUTE, L. (1996) "La traducción como herramienta didáctica" In: *Contextos*, nº 27-28, Madrid, p. 107-126.

RIDD, M. *Tradução, Consciência Crítica da Linguagem e Relações de Poder no Ensino de Línguas Estrangeiras [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por emysoares@yahoo.es em 23/08/2005.*



Ler em língua estrangeira: uma tarefa árdua?

Erika Noel Ribas Lima (UFRJ)

Samira Rovedo Varela (UFRJ)

“A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (Paulo Freire)

Introdução

A sala de aula é um tema que sempre preocupou Lingüistas e Pedagogos. Há aproximadamente vinte anos, a Lingüística aplicada tenta conhecer melhor esta estrutura, assim como os sujeitos que dela participam, buscando compreender a realidade de sala de aula, descrevê-la cientificamente e pensar em possíveis soluções para os problemas concernentes ao ensino-aprendizagem.

Analisando as pesquisas de CORACINI (2002), KLEIMAN (2002), MOITA LOPES (1996) entre outros, verifica-se que a questão da Leitura tem ocupado lugar de destaque quando o assunto é sala de aula, talvez pelo fato de ela envolver todas as disciplinas, ser a base da aprendizagem da criança na escola e ser um dos grandes fatores que levam ao fracasso escolar.

Na maioria das vezes, a escola privilegia o texto como portador de sentido, e este constitui o lugar instituído do saber, sendo a tarefa do aluno descobrir a verdade nele contida. Nas aulas de línguas, tanto materna quanto estrangeira, o texto é usado na maioria das vezes como pretexto para o ensino da gramática ou de algum aspecto da linguagem que o professor julgue importante ensinar. O texto funciona como acessório em que o aluno só precisa reconhecer unidades e estruturas lingüísticas, perdendo assim sua função essencial que é provocar efeitos de sentido no leitor.

O estudo da leitura de língua estrangeira tem-se desenvolvido em torno das questões das dificuldades que os professores encontram em promover condições em sala de aula para desenvolver o leitor e fazer com que este se interesse pela leitura e sinta prazer ao fazê-la. Muitos professores se queixam da falta de interesse de seus alunos, porém pesquisas realizadas apontam que inúmeros são os problemas relacionados a essa falta de interesse e que muitas vezes ele é propiciado pela falta de preparação do próprio professor responsável pela disciplina de prática de leitura, pelo material didático que sugere textos cujos temas não cati-



vam os alunos e/ou pelas atividades de decifração de palavras às quais os alunos são submetidos. O mau aproveitamento da leitura tem como conseqüência o fracasso geral do aluno em sua jornada escolar, visto que para ter êxito em todas as disciplinas é necessário que o aluno compreenda o enunciado e o interprete.

Prática de leitura na escola

Na realidade brasileira, o que temos presenciado é um grande enfoque na questão da leitura, pois pesquisas realizadas nesta área apontam que muitos alunos chegam à universidade sem dominar a atividade de leitura. Tentando verificar possíveis motivos que levam a essa infeliz realidade, relataremos algumas das abordagens de leitura frequentemente utilizadas em contexto escolar, tendo como base uma pesquisa realizada por KLEIMAN (2002) em que pôde conhecer a prática de alguns professores que se queixavam da falta de interesse de seus alunos. A seguir, listaremos algumas práticas de leitura legitimadas pela escola e que podem desmotivar o aluno e fazê-lo desistir da prática com textos, uma vez que ela incentiva o pensamento de que as palavras são portadoras de significados e propicia um sentimento de impotência nos alunos quando se deparam com o desconhecido.

Concepções sobre o texto (KLEIMAN, 2002 b, p. 17-20)

1) O texto como conjunto de elementos gramaticais

O professor utiliza o texto como fonte de exercícios gramaticais, solicitando aos alunos a retirarem dele, por exemplo, palavras que apresentam dígrafo ou em um nível mais avançado analisar as orações subordinadas substantivas.

2) O texto como repositório de mensagens e informações

Para esta prática, parte-se do pressuposto de que o papel do leitor é o de compreender cada palavra escrita pelo autor buscando assim o entendimento do texto. É muito comum encontrarmos questões do tipo: "Qual é a mensagem do texto?" ou "O que o autor quis dizer?" durante esta atividade.

Uma conseqüência desta prática é a formação de um leitor passivo, que não busca preencher algumas lacunas deixadas pelo autor visando instigá-lo, acreditando estar diante de um texto mal escrito.

Concepções de leitura (KLEIMAN, 2002 b, p. 20-23)

3) A leitura como decodificação



Esta é uma outra prática que não auxilia o leitor em formação a tornar-se um leitor proficiente, visto que as atividades propostas não auxiliam a compreensão do texto nem o fazem refletir sobre o mesmo.

A título de exemplificação, podemos citar os casos em que o leitor, ao ler uma pergunta feita sobre o texto consegue localizar imediatamente onde está sua resposta devido ao conjunto de palavras idêntico ao do texto utilizados na formulação de questões.

Outra atividade comum dos professores é pedir que os alunos comentem o que pensam sobre o assunto imediatamente após estes terem lido o texto, sem uma discussão prévia, assim como a proposição de questões: “Você acha que o autor está correto?” ou “Você concorda ou discorda da opinião dele?”.

4) A leitura como avaliação

Consiste em pedir que o aluno leia o texto em voz alta mesmo sem antes ter feito uma leitura silenciosa. O aluno sente-se avaliado e tenta ler o texto da melhor maneira, preocupando-se com a forma e esquecendo-se do conteúdo.

Em contrapartida, se o objetivo do professor é verificar se o aluno assimilou a correspondência entre som e letra e concedeu tempo para que antes houvesse uma leitura silenciosa, esta prática até poderia ser aceita. Caso o professor queira trabalhar a parte estática de um poema ou um jogral em que, por exemplo, a figura de linguagem aliteração esteja presente e precise ser marcada, a prática de leitura em voz alta é aconselhada. Acrescentamos ainda que a leitura em voz alta poderia ser utilizada para treinar o leitor a trabalhar sua respiração no momento de executar uma leitura.

5) A integração numa concepção autoritária de leitura

Nesta concepção o aluno é levado a pensar que só há uma única interpretação correta do texto em questão. Na verdade, a interação do leitor com o texto não é considerada, o que impede que alguns significados sejam reconstruídos de acordo com os objetivos do leitor.

Sabemos que algumas dessas práticas podem ser ineficazes se não houver a interação de outras técnicas que melhor auxiliem os alunos. Um exemplo prático pode ser visualizado na abordagem que concebe o texto como conjunto de elementos gramaticais. O texto pode até servir de base para uma explicação gramatical, porém não deve se limitar a isso. Após um trabalho de interpretação e compreensão textuais, o professor pode ressaltar algum aspecto a ser discutido, mas não partir deste diretamen-



te, pois o texto acaba sendo reduzido a um depósito de estruturas gramaticais e o aluno não é levado a valorizar o texto em sua essência.

Os parâmetros curriculares e a leitura interativa

O Ministério da Educação tem se mostrado preocupado com a situação da educação brasileira. Este Ministério, em parceria com alguns professores que se mostraram sensíveis à realidade brasileira, elaborou um documento que tem como finalidade apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esta iniciativa surgiu com a necessidade de se construir uma referência curricular nacional que possa ser discutida pela escola e/ou sociedade nos diferentes estados brasileiros que garanta ao aluno o direito ao acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. Tais orientações apontam para a utilização do modelo interacional de leitura, visto que este considera a existência da ação do texto sobre o leitor assim como do leitor sobre o texto.

Modelo	Interacional
Leitura	Atividade cognitiva, perceptiva e social, centrada na interação entre leitor e autor
Fluxo da informação	Ascendente e descendente
Significado	Construído a partir da interação leitor/autor através do texto

Alfabetização e letramento

A alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país nos últimos anos. É comum sentir-se nessas ocasiões uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por "métodos" de alfabetização, para a concepção dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.

A prática de grande número de nossas escolas parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção, ou seja, se o professor ensinar ao aluno a escrever, este aprenderá a ler, contudo sabemos que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado e que um número de pessoas cada vez maior aprende a ler e a escrever, surge o fenômeno do Letramento.

Os estudos sobre o Letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes



tes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.15)

A definição de Letramento ainda não é senso-comum, por isso, citaremos alguns autores expressando seus pontos de vista:

KLEIMAN (1995, p.11), entende Letramento como conjunto de práticas, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

SOARES (2004, p.39), considera Letramento o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Conclusão

O tema “leitura na escola” está, em nosso país, muito mais associado à idéia de fracasso que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “os jovens não sabem ler”, “ não gostam de ler” (TERZI , 2002, p. 9).

Esta idéia de fracasso se dá também pelo distanciamento do professor do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas da leitura, dependendo, de um lado, da formação obtida – que é antes metodológica que teórica – e, de outro, das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente ele desiste em definitivo da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente alterar sua prática (ZILBERMAN E THEODORO DA SILVA , 2004, p.16).

É também por este motivo que devemos continuar pesquisando muito sobre leitura , para esta deixar de estar ligada à idéia de fracasso pois, como já foi dito anteriormente, no Brasil damos muito mais atenção à escrita que ao desenvolvimento da leitura.

Ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua atividade consumidora. Desvinculado de seu objeto (fora de contexto), o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável, a não ser que se apele a categorias tomadas de empréstimo de outros setores da vida social. É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da socie-



dade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem – sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica (ZILBERMAN E THEODORO DA SILVA , 2004, p. 14).

Para que a interação propicie a aprendizagem, a criança deve construir um fator de valoração que a faça considerar que vale a pena envolver-se na interação. Considera-se que quando está sob o controle e reflexão consciente do leitor, torna esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico.

Referências Bibliográficas

CORACINI, M.J.R.F. O jogo discursivo na aula de leitura. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 8ª edição – Campinas, SP: Pontes 2002 a.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª edição – Campinas, SP: Pontes 2002 b.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* / Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LIMA, Erika Noel Ribas. *A dificuldade de leitura de textos em língua francesa*. Trabalho monográfico do curso Projeto e dissertação de mestrado. UFRJ, 2006.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (orientações curriculares para o ensino médio).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem* / Luiz Paulo da Moita Lopes – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares. 2.ed., 8.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados* / Campinas, SP : Pontes, 3 edição, 2002.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares. Série Fundamentos*. São Paulo, Ed. Ática , 2004.



A função social da leitura nas aulas de ELE

Fabiana Teixeira Lopes (AMAN)

O papel da leitura na formação de cidadãos

A escola tem uma responsabilidade social na formação de cidadãos críticos^a e conscientes de seu papel na sociedade. Sua função primordial não é a de dar informações ao aprendiz, mas a de “fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual; para ele assumir aos poucos o controle de sua aquisição de saber e de sua formação” (KLEIMAN E MORAES, 2002, p.15). Neste sentido, em sociedades tão amplamente tecnologicadas, industrializadas e dinâmicas, onde a escrita é onipresente, o desenvolvimento da habilidade de leitura adquire grande importância como atividade que proporciona a construção de novos saberes e habilidades, podendo exercer um papel transformador na escola.

Nessa preparação para a cidadania, torna-se fundamental o papel do professor ao envolver seus alunos em práticas sociais de leitura e escrita, de tal forma que possam valer-se dessas habilidades para interagir com e no mundo social a fim de questionar valores institucionalizados e formas de poder que, tomados como absolutos, podem promover o sofrimento de grupos desprivilegiados socialmente, tais como, as minorias étnicas, mulheres, homossexuais, entre outros.

Nesse sentido, partindo de uma concepção sociointeracionista de linguagem (MOITA LOPES, 2002) e da aprendizagem (VIGOTSKY, 1991), a prática de leitura é entendida como uma prática social na qual os indivíduos interagem uns com os outros e com o texto em determinado contexto sócio-histórico na tentativa de construir significados, uma vez que é através da interação entre os participantes discursivos com o texto escrito, que seu significado é construído (BLOOME, 1983). Assim sendo, o significado não é um produto estático, único e individual que se processa na mente de um falante-leitor, nem está no texto a ser lido, é construído por todos os participantes do evento de leitura, cujos conhecimentos, crenças e valores são acionados na tarefa de compreensão. Dentro desta concepção, o significado é uma construção social (MOITA LOPES, 1996a), podendo ser construído e (re-) construído constantemente nas diferentes interações dos indivíduos com o texto.

Segundo Coracini (2002, p.15), a leitura é “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.” Daí que diferentes momentos sócio-históricos determinam atitudes



e comportamentos lingüísticos diferentes, assim como configurações diferentes de sentido. Ou seja, o sentido do texto está inexoravelmente ligado ao contexto específico e concreto da realização da leitura, bem como às intenções do sujeito-leitor.

Nesse sentido, a leitura é vista como uma prática discursiva na qual as pessoas se engajam através da interação. E, ao engajar-se em práticas de leitura, elas o fazem a partir de marcas sócio-históricas que as situam no mundo social (MOITA LOPES, 1996a). Em conseqüência, os significados são construídos a partir dessas marcas identitárias que as posicionam no discurso de diferentes formas em diferentes contextos, operando, inclusive, na (re-) construção e/ou legitimação de alguns significados socialmente construídos.

Esta visão de leitura é, portanto, diferente de outros modelos, provenientes de pesquisa sobre o processo de leitura em sala de aula, que a entendem como um processo cognitivo, existindo em um vácuo social. Em uma perspectiva de leitura como prática social, ler é uma forma de usar a linguagem para agir no mundo social, operando nos significados que nos rodeiam (MOITA LOPES, 1996a).

Ao considerarem a leitura como um evento social (GREEN *et al*, 1994; MOITA LOPES, 1996a; STREET, 1984, 1995), estudiosos destacaram que a interação das pessoas com textos é de alguma forma mediada por práticas orais de linguagem. Isso implica dizer que dentro de cada grupo nos quais as pessoas circulam é estabelecida uma negociação dos significados a partir da conversa entre seus participantes. E essas conversas serão permeadas e enriquecidas pelas experiências que cada integrante traz de outras práticas sociais de leitura.

Segundo as idéias de Vygotsky (1978 *apud* MAYBIN e MOSS, 1993) sobre o papel central do diálogo na aprendizagem, é na interação, através do diálogo com seus pares ou parceiros mais experientes, que os alunos constroem o conhecimento que é depois internalizado para fazer parte de seu desenvolvimento cognitivo. Segundo esse mesmo autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiro no nível social e depois no individual^b.

Apoiando-se no pensamento de Vygotsky, Maybin e Moss (1993, p. 140), em seu trabalho sobre a importância da conversa sobre textos na construção dos significados, argumentam que “qualquer compreensão colaborativa e interpretações do texto que estejam sendo negociadas na conversa das crianças sobre o texto, podem na realidade estar direcionando sua compreensão individual”, ao contrário da posição adotada por muitos professores, que vêem a conversa sobre o texto como evidência de uma compreensão individual anterior.



A pesquisa desenvolvida por Maybin e Moss (1993) confirma a natureza social da leitura ao focalizar a maneira como a conversa sobre o texto provê as bases para uma compreensão individual subsequente. Segundo essas autoras (1993, p. 138):

“As leituras são construídas, contestadas e negociadas através da conversa na medida em que os textos são primeiro formulados e reformulados de novo quando revistos conjuntamente.”

Essa forma de entender e trabalhar a leitura contempla a noção de que os significados são construídos socialmente pelos participantes discursivos, que usam a linguagem para agirem no mundo social em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (MOITA LOPES, 2002). Nessa perspectiva, os significados sobre o mundo e sobre quem somos são construídos, negociados e reconstruídos a cada interação entre os agentes discursivos, propiciando, assim, a reconfiguração desses significados.

Ação na sala de aula de Língua Estrangeira

A sala de aula de Língua Estrangeira é tradicionalmente entendida como lugar de estudo de gramática, de aquisição de vocabulário e de sistemas lingüísticos que permitiriam o domínio da Língua Alvo (LA) àqueles que se dedicarem à memorização de suas estruturas.

Essa forma de conceber o ensino de línguas provém de uma concepção estruturalista de linguagem que a considera como um sistema estável e imutável de elementos lingüísticos que pré-existem ao indivíduo falante, a quem não resta outra alternativa a não ser reproduzi-los. Nesse sentido, cabe ao professor, representante legal da instituição escolar, o papel de informar e transmitir conhecimento a respeito dos conteúdos que julga pertinentes e necessários a fim de alcançar seu objetivo pedagógico^c.

Entender a língua em termos de sua forma traz conseqüências devastadoras para a prática de leitura no contexto da sala de aula, seja em língua materna, seja em LE, pois, segundo essa visão “o sentido (dos textos) estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência da forma” (CORACINI, 2002, p. 13). Neste sentido, o leitor é tido como decodificador de um significado único localizado no texto, ou seja, a ele cabe a tarefa de reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e, nas palavras de Coracini, “des-cobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos” por meio da ação facilitadora do professor^d. Segundo essa mesma autora (2002, p. 14),



“Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptor de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.”

Essa forma de entender a linguagem e, conseqüentemente, a leitura em sala de aula não dialoga com a noção socioconstrucionista de linguagem e da aprendizagem que subjaz a proposta de conscientização e transformação na sala de aula.

Dentro da concepção de leitura como prática social, segundo a qual o ato de ler implica na ação discursiva dos sujeitos produtores de sentido em determinados contextos sócio-histórica e ideologicamente constituídos, a ação pedagógica do professor torna-se central na condução de eventos de leitura que contemplem a dimensão social da linguagem e a (re-) construção de significados disponíveis no mundo social.

A partir de discussões sobre o papel da escola na formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, e da necessidade de se levar para a sala de aula questões sociais que dialoguem com os interesses e necessidades dos alunos (PCN, 1998), buscou-se nos princípios da pedagogia crítica^e (PENNYCOOK, 1994) instrumentos para caracterização da sala de aula como espaço de reflexão e transformação.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) destaca a relevância pedagógica de se tratar o discurso sob uma perspectiva socioconstrucionista, apontando sua relação com a construção dos significados que nos rodeiam a fim de conscientizar os alunos sobre como a linguagem é usada na sociedade para criar e privilegiar certos modos de ser e entender a vida social.

Esse mesmo autor aponta a sala de aula de línguas como *lócus* privilegiado de ação transformadora, pois, por sua natureza discursiva^f, admite, por exemplo, a utilização de textos tipologicamente variados, que podem ser focalizados com base nas funções que desempenham no mundo social, ativando no usuário uma gama variada de conhecimentos (MOITA LOPES, 2002).

Nesse sentido, Moita Lopes (2002, p. 207), baseado nas sugestões de Wallace (1992), propõe um tratamento metodológico para tratar a leitura em língua estrangeira como prática social por meio das seguintes perguntas que podem ser colocadas ao texto: “1) Que tipo de identidade social está em discussão?; 2) Os participantes da interação são homens/mulheres, isto é, quem são os autores (escritores/falantes) e o público-alvo (leitores/ouvintes)?; 3) Há indicação da sexualidade do participante?; 4) Há indicação da natureza multifacetada da identidade social?; 5) Em que espaço social a prática discursiva representada se dá?; 6) Quando o



texto foi tornado público?; 7) Em que veículo o texto foi tornado público?; 8) Quais as marcas sistêmicas (lexicais, sintáticas, morfológicas etc.) escolhidas para representar os atores no mundo do texto?; 9) Qual o tipo de texto usado? Como é sua organização? E sua função social?; 10) Em como se organizam/estruturam/apresentam os elementos paralingüísticos (ilustração em texto escrito, arranjos espaciais e gestos em vídeos etc.)?”

Essas perguntas, feitas durante a conversa sobre o texto, ajudam a localizar o texto no mundo social, fazendo com que os alunos tomem consciência de que todo texto é disponibilizado a partir de certas posições ideologicamente constituídas; e que essas posições envolvem relações de poder que permeiam as relações sociais entre os participantes discursivos – autor e leitores – e ajudam a perpetuar desigualdades sociais.

Considerações finais

Ao se trazer para a sala de aula a consciência de que os textos devem ser vistos como práticas sociais que envolvem atores do mundo social agindo por meio da linguagem, destaca-se a natureza social do discurso ao mesmo tempo em que aponta para o fato de que os significados que nos rodeiam são construções sociais e que, como tal, podem se reconstruídas discursivamente sobre outras bases mais éticas e menos discriminadoras (MOITA LOPES, 2002).

Verifica-se aí a necessidade de se contemplar a diversidade na sala de aula por meio de práticas pedagógicas que dêem voz aos alunos e que os façam perceber que não existe uma só leitura, nem tampouco um significado já dado para o texto. O aluno, nesse sentido, deverá ser levado a perceber-se como um sujeito que constrói significados, podendo, dessa forma, exercer um papel central nos processos de (re-)significação do mundo social no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

BLOOME, D. Reading as social event. *Advances in reading. Language Research*. vol, 1983, p. 165-195.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*, 1998.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed., Campinas: Pontes Editora Ltda., 2002.

GREEN J. *et al.* Constructing Literacy in Classrooms: literate action as so-



- cial accomplishment. In: RUDELL, B.; RUDELL, M. R. & SINGER H. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York International Reading Association, Inc., 1994.
- KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. 3. ed., Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MAYBIN, J. & MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, vol 2, 1993, p. 138-147.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. A Contribuição da lingüística aplicada na formulação dos parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: a questão dos temas transversais. *Intercambio*, vol.7, 1999, p.17-24.
- _____. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: *Anais do III Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. UFF, Niterói (1996a).
- PENNYCOOK, A. *The Culture politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PRABHU, N.S. Materials as support, materials as constraint. RELC Seminar, Singapore, abril de 1988 (mimeo).
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. London: Cambridge University Press, 1984 (caps 1 e 2).
- _____. Literacy practices and literacy myths. In STREET, B. (1995) *Social literacies. Critical Approaches to Literacy in Development. Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Notas

- a A palavra crítico está sendo aqui utilizada de acordo com os princípios da pedagogia crítica (PENNYCOOK, 1994) que visam a caracterização da sala de aula como espaço de reflexão e transformação.
- b Essa forma de entender a construção do conhecimento fundamenta a visão sociointeracionista de aprendizagem, que preconiza como centro do processo a interação entre os participantes do contexto de aprendizagem. Essa perspectiva de aprendizagem sustenta-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, definido por Vygotsky (1991) como a interação entre o nível de desenvolvimento real, que abarca conhecimentos resultantes de processos de desenvolvimento já estabelecidos, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere àqueles conhecimentos que serão construídos mediante o apoio de outras pessoas mais experientes culturalmente. Segundo os PCNs (1998, p. 57), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”.
- c Nas salas de aula de LE, muitas vezes os materiais didáticos se constituem mais do que um suporte para o professor, tornando-se uma verdadeira muleta que restringe a sua movimentação. Esses materiais apresentam-se não só como o programa de conteúdo do professor, mas também como o de ensino, especificando o que deve ser feito, como deve ser feito e a que ritmo (PRABHU



- 1988). Por suas características dogmáticas, tais materiais são produzidos para apoiar o professor às custas da limitação de suas ações e decisões, traçando, assim, os objetivos do próprio curso.
- d Segundo Coracini (2002, p. 49), a ação pedagógica do professor, “em vez de colaborar para a reflexão e para a autonomia, contribui para o tão conhecido acomodamento dos alunos e para a preservação do lugar de autoridade e de saber ocupado pelo professor que, ainda que deseje, não consegue deixar de ser o que conduz, o que determina o certo e o errado, o que sabe o que pode ser aprendido, no momento “certo”, da maneira “correta”, igualando todos e tudo a um padrão que considera (ou que consideram por ele) como verdadeiros.”
- e Em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language*, Pennycook (1994) aponta nove objetivos da pedagogia crítica, sugeridos por Giroux, que estão relacionadas a seguir: 1) Formar cidadãos políticos; 2) Ter a ética como ponto central no processo educativo; 3) Entender as diferenças de formação das identidades de professores e alunos, e como essas diferenças são mantidas; 4) Privilegiar a cultura e o conhecimento adquiridos antes da fase escolar; 5) Procurar formas críticas de conhecimento e também trabalhar na criação de novas formas; 6) Rejeitar a objetividade em favor de um conhecimento mais parcial e particular; 7) Incluir não apenas crítica da linguagem, mas também a visão de um mundo melhor pelo qual vale a pena lutar; 8) Ver como “intelectual transformador”, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social; 9) Trabalhar com a noção de voz que valoriza a natureza política do sujeito.
- f Moita Lopes em seu artigo *A Contribuição da Lingüística Aplicada na Formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: a Questão dos temas Transversais* (1999, p. 7), argumenta que o uso da LE é uma outra forma de se agir discursivamente no mundo social, logo, seu ensino engloba a questão de como as pessoas agem na sociedade através do discurso, construindo o mundo social, os outros e a si mesmos.



A compreensão auditiva na história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras

Glauce Gomes de Oliveira Cabral (PG USP/FAM)

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira (LE) atualmente baseia-se no trabalho equitativo das quatro habilidades: expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva. Na prática como professores, porém, notamos que há um privilégio da expressão oral dos aprendizes, tanto por parte de livros didáticos como de professores. A compreensão auditiva, quando não é deixada de lado, serve apenas para apoiar outras habilidades. Isso nos leva a questionar se na história das metodologias de ensino isso sempre foi assim. Sabemos, por outro lado, que a comunicação oral nem sempre foi o objetivo dos métodos. Vejamos.

Método gramática-tradução ou tradicional

De acordo com Parkinson de Saz (2000, p.156) no século XVII, quando passou-se a ensinar as línguas modernas, o método escolhido foi o mesmo do ensino das línguas clássicas como o grego e o latim: a tradução. O método conhecido como método gramática tradução ou tradicional consistia basicamente em que primeiro o aluno devia fazer uma análise gramatical da oração apresentada e depois traduzi-la.

Apesar da real necessidade do uso cotidiano das línguas entre as nações, o método chegou a adquirir tanta importância que não só perdurou até o século XIX, mas reminiscências suas podem ser notadas em algumas práticas docentes nos dias de hoje. A finalidade deste método era ler textos, não falar, menos ainda escutar.

Por outro lado, na mesma época, havia os que pensavam de forma diferente, entre eles citamos a Chantreau que em sua *Arte de falar bem o francês ou Gramática completa* (apud PARKINSON DE SAZ, 1980, p.163) tinha como propósito ensinar a língua oral. Esta gramática ressaltava a necessidade do aprendiz de ouvir a voz do professor e não se confundir com os pares mínimos, no entanto, seu objetivo era apenas chegar a uma boa pronúncia.

Método Direto

Por volta do fim do século XIX, devido ao êxito das investigações em fonética, nasceu uma nova corrente naturalista oposta à tradução. Esta corrente, denominada método direto, teve várias versões, entre elas a de Viëtor (1882), fonetista alemão, e as de Sauver e Berlitz, ambos imigrantes



nos Estados Unidos, que criaram seus próprios métodos baseados no método direto^a. Este método tinha as seguintes características *grossa modo*:

- ◆ privilégio da língua oral, em vez da escrita;
- ◆ forte ancoragem na fonética;
- ◆ exclusão da língua materna (LM) e da gramática das aulas;
- ◆ estímulo ao pensamento automático (direto) na LE;

O interesse na língua oral era evidente, entretanto, quanto à compreensão auditiva não trazia nenhum trabalho específico para esta habilidade, mais do que a ênfase na fonética.

Mesmo assim, não podemos nos esquecer de que na mesma época, de acordo com Parkinson de Sz (2000, p. 184), Trillon (1888), um representante do método direto pouco citado, aconselhava que se ensinasse (nessa ordem) a escutar, falar, ler e escrever. Embora ressalte a importância da audição, não deixa claro em que ela consiste, além de supor que a LE se adquire como a LM.

Palmer, outro representante do método direto, mesmo tendo feito algumas modificações no método, seguia enfatizando a importância de educar o ouvido através da prática fonética, principalmente o ouvido dos professores. Também, segundo dizia em 1922, faltava oportunidade de escutar a língua estrangeira nas aulas e de utilizá-la de forma prática (apud. PARKINSON DE SAZ, 2000, p.186).

O método direto foi muito criticado pela ênfase exagerada nos símbolos fonéticos, pois isso contribuía mais para que o aluno se confundisse do que para que tivesse uma boa pronúncia ou entendesse o que escutou.

O Método Áudio-Oral ou Áudio-Lingual

Entre o método direto e o método áudio-oral surgiram muitas variações que se autodenominavam “novos métodos” como os de Cortina, Alge e Girau, porém, na realidade, tratavam-se de combinações do método direto e do método tradicional (PARKINSON DE SAZ, 2000p. 202).

A metodologia áudio-oral^b, por sua vez, surgiu nos Estados Unidos como resultado de modificações mais acentuadas do método direto. Seus princípios fundamentavam-se no modelo estruturalista de Bloomfield (1942) associado à teoria behaviorista de Skinner (aprendizagem como resultado da criação de hábitos). Como inovação estabeleceu o uso do magnetofone (gravador), do projetor de *slides* e do laboratório.

No que se refere à compreensão auditiva, critica-se a repetição exaustiva do diálogo-modelo (ou das estruturas), sem preocupação com o sentido e a comunicação autêntica. Ademais, parecia ser muito eficien-



te em aulas nas quais se usasse material feito à medida para os aprendizes com diálogos artificiais; em um ambiente fora da aula, ao contrário, se o escutado saia ligeiramente do modelo, havia uma grande probabilidade de que não a mensagem não fosse compreendida (CORNAIRE & GERMAIN, 1998, p. 16).

Quanto à fonética, esta também perdeu terreno, para obter uma pronúncia perfeita o aluno deveria imitar o professor, tido como principal modelo de pronúncia.

Método situacional

O método situacional (anos 50), assim como o método áudio-oral, se insere no estruturalismo (britânico, neste caso) e na teoria behaviorista. Sua grande inovação foi ter colocado as estruturas lingüísticas em contexto.

A compreensão auditiva, neste método, deveria sempre preceder a produção, mas ainda não se tratava de “aprender a compreender”, nem de usar a dimensão cognitiva da linguagem, elementos que são valorizados atualmente (CORNAIRE E GERMAIN, 1998, p. 20).

Abordagem Natural

A abordagem natural foi criada a partir da articulação da prática pedagógica de Terrel com os fundamentos teóricos de Krashen que resultaram no livro *The Natural Approach* (1983). A abordagem põe no primeiro plano a compreensão tanto oral quanto escrita. Acreditava-se que a expressão oral viria por si mesma, em uma etapa posterior, depois de um período inicial de silêncio, no qual o professor daria ao aprendiz uma grande quantidade de atividades de compreensão destacando o vocabulário. Nesta perspectiva baseada na aprendizagem da LM, o ensino gramatical e a língua materna ficavam excluídos da sala de aula.

Com Krashen a compreensão auditiva parece ter encontrado o lugar merecido, se bem o compartilhe com a compreensão leitora. É inegável o valor de sua hipótese: $i + 1$, ou seja, a aprendizagem só ocorre se o *input* (mostra de língua) recebido pelo aluno está um pouco por cima do nível no qual o aluno está. Os críticos da abordagem, entretanto, opinam que esta abordagem só é eficiente nos níveis iniciais da aprendizagem e que não basta que o *input* seja compreensível, já que outros fatores, como uma alta motivação pessoal, também podem melhorar a compreensibilidade da nova língua.

Abordagem baseada na compreensão

Trata-se de uma combinação de várias abordagens de diferentes épo-



cas que favorecem a compreensão, entre elas a Resposta Física Total de Asher (1965) e até mesmo a abordagem natural. Foi implementada na Universidade de Ottawa a partir de 1990. Seus fundamentos são semelhantes aos da abordagem natural: a primeira etapa corresponde a um trabalho sistemático da compreensão, em seguida faz-se uma pausa e, posteriormente trabalha-se com a produção. Também se apóia na psicologia cognitiva dos esquemas^c e no ensino de estratégias de aprendizagem.

Uma pesquisa realizada em 1995 pelo *Institut des Langues Secondes* da Universidade de Ottawa com 325 alunos revelou que os alunos iniciantes gostavam do método, principalmente pelo fato de que não os obrigava a falar desde o início. Os alunos mais avançados, por outro lado, se queixaram do pouco espaço reservado para a expressão oral e a falta da gramática. É possível que os alunos pensem dessa maneira porque ainda estão muito influenciados pelos métodos e abordagens que enfatizam exageradamente a expressão oral. (CORNAIRE E GERMAIN, 1998, p. 26).

Abordagem comunicativa

No final dos anos 70, em contraposição à rigidez e à falta de “naturalidade” dos métodos anteriores, surgiu a abordagem comunicativa. Atribui-se a muitos teóricos a “paternidade” desta abordagem. Entre eles, Canale e Swain (1980) que ampliaram o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) e Richards e Rodgers (1986).

Alguns seguidores desta abordagem se afiliam ao conceito de que a compreensão auditiva deve ser a primeira etapa da aprendizagem da LE, entre eles Canale, embora em um texto considerado um documento fundador, não chegue a dizer em que consiste e só a cite no apêndice do mesmo (CANALE, 1995, p.74).

Outro problema que suscita a aplicação dessa abordagem é que em muitos âmbitos docentes tem havido um reducionismo de seus pressupostos que tem conferido importância desmedida à habilidade de expressão oral.

As metodologias no Brasil

No Brasil, segundo Chagas (1979, p. 110), o método direto começou a ser implantado a partir da reforma didática de 1931 quando se passou a dar mais ênfase às línguas modernas. Na prática consistia em uma mistura de conceitos desse método com exercícios de tradução direta e indireta (vestígios do método tradicional).

Embora os documentos oficiais tenham recomendado o mais avançado de sua época para o país como, no caso da compreensão auditiva,



o uso de discos gravados com canções populares e trechos de filmes, convém ressaltar que, nos vinte anos de sua vigência, o que se executou de fato deixou muito a desejar. (CHAGAS, 1997, p. 119). Nos anos 60 e 70, as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) da época, diminuíram a importância dos idiomas estrangeiros reduzindo a carga horária das aulas, reduzindo a oferta de línguas estrangeira e transformando-as em optativas. A metodologia sugerida estava centrada na forma e no professor.

Em 1996 a LDB abandona a idéia de um método único e, ainda que sugira o trabalho com a pluralidade de concepções pedagógicas, privilegia a habilidade leitora. (PAIVA, 2003). O mesmo privilégio é ratificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) em 1998.

Na realidade ambos documentos estão cheios de contradições, pois mesmo privilegiando a habilidade leitora, há passagens que dizem que o aluno deve estar preparado para compreender filmes, telejornais, documentários, entrevistas, novelas, etc. (PAIVA, 2003).

Neste ano (2006) surgiram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Uma de suas funções é atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN sobre as linguagens. Sua grande inovação é um capítulo inteiro dedicado às especificidades do ensino da língua espanhola, como consequência da sanção da lei nº 11.161 (5/08/2005) que torna obrigatória a oferta de língua espanhola nas escolas públicas e privadas do ensino médio. Quanto à metodologia, o documento critica certas práticas ditas comunicativas que costumam reduzir a língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando a subjetividade na aprendizagem de idiomas (BRASIL, 2003, p. 132). Para o trabalho específico da compreensão auditiva, recomenda considerar

o desenvolvimento da compreensão oral, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos), quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncios, interrupções) ou do que é insinuado (entonação ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quem, por quem e para quem é dito. (BRASIL, 2006, p. 151).

Considerações finais

Nas metodologias de ensino de idiomas estrangeiros a compreensão auditiva tem sido de fato relegada a um segundo plano. Em alguns breves momentos chegou a ter sua importância elevada, o que pode ser observado tanto na abordagem natural quanto na abordagem baseada na



compreensão. Na primeira, por ter sido associada à abordagem comunicativa, acabou sofrendo o mesmo reducionismo que esta. A segunda, por sua vez, tratou-se de um experimento pontual da Universidade de Ottawa do qual desconhecemos os resultados.

Da mesma forma, as variações dos métodos, embora parecessem inovadoras, não tratavam de um trabalho específico com a compreensão O documento oficial, por sua vez, propõe uma prática docente que trate a compreensão auditiva de forma mais abrangente e que vise à integração das habilidades. É possível que os principais desafios a esta prática sejam a formação e o aperfeiçoamento dos professores nas teorias linguísticas e metodológicas.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, vol. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em 19/jul/2006.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (ed.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.
- CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979, 3ª ed.
- CORNAIRE, C.; GERMAIN, C. *La compréhension orale*. Paris: Cle international, 1998. (Col. Didactique des langues étrangères dirigida por Robert Galisson)
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84 Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 21/jul/2006.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid: Arco Libros, 2000, p. 143-234.

Notas

- a *O livro de Sauvier An introduction to teaching of living languages without grammar or dictionary foi publicado em 1874; Berlitz fundou sua primeira escola em 1878.*
- b *A variante francesa deste método denominou-se structuro-global audio-visuel (SGAV), o primeiro curso elaborado seguindo este método foi Voix et Images de France (1962).*
- c *Segundo a teoria dos esquemas, o aprendiz busca encaixar as novas informações em seu esquema conceitual que está constituído pelas informações que ele já possui acerca do que escutou ou leu.*



La charla virtual según los estudiantes de E/LE: la lengua y la interacción en el Chat

Greice da Silva Castela (UNIOESTE/ PG-UFRJ)

Introducción

Este trabajo forma parte de los datos de mi investigación de maestrado concluida en 2005 en UFRJ. Castela (2005) presenta la opinión de un grupo de once estudiantes en el tercer año del curso de filología (portugués-español) en UFRJ a un cuestionario después de interactuar en un Chat español.

Los alumnos utilizaron el *Chat* a fin de interactuar con hispanohablantes en el canal 'Amistad' del Chat ubicado en el sitio de la versión electrónica del periódico español 'El País'. Tras la participación en el Chat, cada aprendiz contestó un cuestionario de sondeo compuesto por trece preguntas relacionadas a la interacción.

Consideramos que, como sugiere Souza (2000), el modo como los aprendices ven las interacciones a través de las charlas virtuales nos puede aclarar muchos de sus aspectos. Además, a partir de las respuestas al cuestionario se puede confrontar nuestra visión de profesores-investigadores de E/LE con la mirada que los aprendices de esta lengua extranjera poseen de la cuestión.

El cuestionario de sondeo y las respuestas de los estudiantes

El cuestionario, por un lado, caracteriza a los alumnos y, por otro, considera la interacción: el *nick*, la participación en otras charlas virtuales, las diferencias entre los Chats en portugués y español, sus puntos positivos y negativos, sus características, las dificultades y cómo las superaron, qué les pareció los otros participantes y el uso de la lengua en esa interacción, sus expectativas sobre la tarea y la relevancia de este tipo de interacción en el aprendizaje de E/LE.

Según los estudiantes, (a) el uso de la lengua en el *Chat* español no difiere de la escritura que se utiliza en los *Chats* brasileños que también presentan mucha abreviación, jergas y construcciones incompletas; (b) hay poca preocupación con la norma estándar de la lengua, ya que presenta cambios ortográficos, ausencia de signos de puntuación y de acentuación; (c) el Chat utiliza un lenguaje muy coloquial o una oralidad representada gráficamente; (d) presenta un uso informal de la lengua; (e) revela la diversidad lingüística, los cambios de vocablos de una región a otra y las diferentes construcciones y (f) señala que los propios hispanohablantes poseen problemas sintácticos y gramaticales. Estas impresiones reflejan algunas de las preocupaciones generalizadas sobre el efecto que la Internet ejerce en el lenguaje y en la lengua española.



Diferente de los otros participantes del canal, los aprendices no ven la interacción con una finalidad estrictamente conversacional, sino como una oportunidad de entrenar la lengua meta con hispanohablantes y de aclarar dudas sobre el léxico o la cultura.

Los estudiantes señalaron como puntos positivos de la interacción en el *Chat*: (1) el contacto con hispanohablantes; (2) conocer a personas de otros países; (3) mejorar el vocabulario; (4) aprender estructuras de la lengua meta como expresiones idiomáticas de otros países; (5) pensar en español; (6) demandar rapidez en el idioma estudiado; (7) posibilitar que se aclaren dudas; (8) saber curiosidades sobre la lengua y diferentes países; (9) interactuar en la lengua meta de manera informal y (10) aprender como se interactúa en el género *Chat*. Es interesante señalar que algunos educadores consideran que la interacción en el *Chat* permite a los aprendices ejercitar la escritura y les auxilia en la organización de las ideas (Neves, 2003b).

Sin embargo, cinco alumnos destacaron puntos negativos en esta interacción: (1) la dificultad de llamar la atención; (2) la dificultad de interactuar por no conocer el lenguaje y los símbolos utilizados en el *Chat* español; (3) el no conocimiento de la nacionalidad de los participantes y (4) el uso de la lengua con poca preocupación normativa, muchas abreviaciones, ausencia de signos de acentuación y puntuación y algunas jergas.

Las principales características de la interacción en el *Chat*, según los estudiantes, son: (1) la abreviación de palabras; (2) el lenguaje coloquial con jergas; (3) la ausencia de acentuación; (4) la velocidad y dinámica de la interacción; (5) la ausencia de objetivos interaccionales y (6) la pluralidad de temas.

Los factores que provocaron dificultades durante la interacción, según las respuestas al cuestionario fueron: (1) la estructura incompleta de las frases utilizadas; (2) las jergas propias de la *Web*; (3) la abreviación utilizada en el *Chat*; (4) los otros extranjeros; (5) las diferencias culturales; (6) el léxico empleado; (7) las variaciones ortográficas usadas en el *Chat* y (8) los temas tratados.

Los aprendices creen que superaron esas dificultades debido: (1) a las preguntas sobre el significado de términos o funcionamiento del *Chat*; (2) al tiempo para acostumbrarse a la velocidad de la interacción; (3) al intento de atraer la atención de todos; (4) al hecho de enviar mensajes a quienes participaban más activamente de la charla; (5) a la indagación sobre las diferencias entre culturas y al pedido de información sobre neologismos y (6) a la solicitud para que los participantes escriban de acuerdo con la norma estándar de la lengua.

Además, el cuestionario nos ha revelado, por un lado, que sólo la mitad de los aprendices cree que la interacción correspondió a sus expectati-



vas, pero, por otro lado,. los estudiantes consideran que deben conocer ese tipo de interacción, ya que: (1) es una experiencia nueva; (2) les permite practicar la lengua meta; (3) les posibilita el contacto con otras culturas; (4) les permite interactuar con hispanohablantes; (5) les posibilita indagar sobre el país de sus interlocutores; (6) es una situación auténtica de comunicación en la lengua meta; (7) revela la lengua española en un uso muy informal y (8) amplía el léxico.

Consideraciones finales

Algunas personas se preguntan si la escritura que se utiliza en el *Chat* por sus usuarios forma parte de la lengua castellana, si es una degeneración de esta lengua y si los participantes de la charla virtual, en su mayoría jóvenes, van a escribir de la misma manera en otros géneros discursivos.

No es posible prever si los recursos y las modificaciones verificadas en la escritura del *Chat* español se consolidarán en la escritura tradicional de la lengua. Sin embargo, considerando que como Bakhtin (1997, p. 301-302) “las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados, o sea, los géneros del discurso, se introducen en nuestra experiencia y en nuestra conciencia conjuntamente y sin que su estrecha correlación sea rota” y que “seleccionamos las palabras segundo las especificidades de un género” (Bakhtin, 1997, p. 312), podemos deducir que los estudiantes no reproducirán las variaciones gráficas utilizadas en el canal de *Chat* y las otras formas típicas de este género en otros géneros que utilizan para comunicarse en la lengua meta.

Consideramos el uso del sistema escrito en el *Chat* adecuado a esa situación, como una variante lingüística que posibilita la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO). Es importante resaltar la necesidad de adecuar el habla y la escritura a la situación comunicativa, teniendo en cuenta quienes son los interlocutores. Como afirma García Terán (2004: 23), “con el *Chat* ocurre lo que ocurre con cualquier código: se usa entre iguales y no fuera de ese ámbito”.

La escritura en el canal de *Chat* adapta fenómenos de la oralidad a fin de representar las variantes apagadas por la escritura estándar y crea recursos que a la vez caracterizan este género y se adaptan a las necesidades de la interacción y a las limitaciones impuestas por el soporte. Constatamos que en esa interacción los interlocutores crean códigos discursivos para transmitir significados. El análisis de los datos corrobora la afirmación de Araújo y Melo (2003, p. 58):



De hecho, no estamos en presencia del desconocimiento del uso de la lengua, pero de un uso deliberadamente informal, económico y creativo de la misma, con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en la y por la comunicación.

La posición adoptada en relación a la lengua que se emplea en este género determina su posible utilización o no en las clases de lengua extranjera. Este género digital puede contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que el uso del Chat como actividad de E/LE puede ayudar a los aprendices en el desarrollo de la competencia comunicativa, proporciona el contacto con elementos sociales y lingüísticos auténticos y exige velocidad en el proceso de lectura/interpretación y producción escrita de los mensajes. Como sugiere Marcuschi (2004, p. 62) “seguro que la escuela no puede pasar al margen de esas innovaciones sob la pena de no situarse en la nueva realidad de los usos lingüísticos. En este sentido, el letramento digital debe ser tomado en serio, pues ha venido para quedarse”.

Referencias bibliográficas

- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena y MELO, Silvia, *Del caos a la creatividad: los chats entre lingüística y didactas*, en: C. López Alonso y A. Séré (eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, p.45-61.
- BAKHTIN, M. M., *Os gêneros do discurso*, en: *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 279-326.
- CASTELA, Greice da Silva, *Estratégias de interação em sala de ‘bate-papo’: espanhol escrito com funcionamento conversacional*, Dissertação de Mestrado em Língua Espanhola, UFRJ – Faculdade de Letras, 2005.
- GARCÍA TERÁN, Marta, *Cómo escriben en Internet: Los adolescentes crearon un extraño lenguaje para chatear*, La Nación, 25 de julho de 2004, p. 22-23.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio, *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, en: L. A. Marcuschi y A. C. Xavier (orgs.), *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção dos sentidos*, Rio de Janeiro, Lucerna, 2004, p. 13-67.
- SOUZA, Ricardo Augusto de. *O “chat” em língua inglesa: Interações na fronteira da oralidade e da escrita*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. UFMG, 2000.



Los géneros textuales: una propuesta para la enseñanza de la lengua española

Iandra Maria da Silva (CEFET-MG)

Consideraciones Iniciales

Esta investigación se propone enfatizar la importancia del conocimiento de los géneros, y reiterar la necesidad de que los aprendices conozcan los distintos géneros a los cuales son expuestos durante actividades de lectura y escrita. Además de eso, reconocer, comprender y reflexionar sobre los sentidos instituidos a través de distintos géneros son parte de los objetivos de esta propuesta.

Hace parte de este trabajo, verificar el conocimiento que tienen los aprendices de los géneros discursivos e identificar si son capaces de distinguir las distintas secuencias lingüísticas que componen los géneros discursivos.

La propuesta se desarrolló con un grupo de estudiantes de la lengua española de nivel intermedio del curso Extracurricular de la Universidad Federal de Santa Catarina, durante el año de 2005.

Con base en las contribuciones de la teoría bakhtiniana y las concepciones teóricas de autores como Marcuschi (2002) y Bonini (2005), discutiremos los conceptos sobre géneros del discurso.

De acuerdo a una visión de lenguaje basada en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, entendemos que es fundamental hacer hincapié a los conocimientos acerca de los géneros, enfatizando un determinado contexto comunicativo y comprender cómo representarlo concretamente a través de un texto.

Presupuestos Teóricos

Las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua y ésta se lleva a cabo en forma de enunciados orales y escritos que pertenecen a los individuos. De acuerdo con Bakhtin (Bakhtin [Voloshinov], 1988 [1929]), estos enunciados reflejan el objeto de las esferas de la praxis humana.

Partimos de la idea de que la comunicación es posible solamente a partir de un género, sea primario o secundario, por el hecho de tratar la lengua en sus aspectos discursivos y enunciativos (cf. Bakhtin, 1988).

La intencionalidad discursiva de los hablantes se adapta a las formas genéricas del enunciado en las cuales materializamos nuestros discursos. De acuerdo con Bakhtin (1985 [1952-1953]:267), “nos expresamos únicamente mediante los géneros discursivos, o sea, todos nuestros enunciados poseen formas típicas para la estructuración de la totalidad”.



En esta perspectiva, el dominio de los géneros se constituye como herramienta que posibilita a los productores y a los lectores una mejor relación con los textos, pues al comprender como utilizar un texto perteneciente a determinado género, se presupone que estas personas pueden transferir conocimientos y agir con el lenguaje de manera eficaz. De acuerdo con Meurer (2000), un abordaje de investigación y de enseñanza basado en géneros textuales puede servir para la comprensión más amplia que ultrapasa las características típicas de los géneros, o sea, de las esferas socio-culturales e ideológicas.

Para desarrollar nuestro estudio, nos apoyamos en el campo teórico con énfasis en la materialidad lingüística de los textos, abordando las categorías que están en la base de toda composición textual, basada en la estructura secuencial y determinada por la teoría de los géneros textuales.

Los géneros producidos por los sujetos en la instancias sociales de uso del lenguaje determinan los discursos de las personas a través de una materialidad textual. Por ello, recurrimos a autores como Marcuschi (2002) para la selección de sus categorías de análisis para tratar de la forma composicional. En esta perspectiva, trabajamos también las nociones de prosas de base o secuencias típicas que componen la composición de los textos.

Marcuschi (2002) afirma que los tipos textuales se organizan de acuerdo a las categorías conocidas como narración, argumentación, exposición y descripción. Entre los trazos de las prosas de base está el hecho de que éstas son definidas por sus rasgos lingüísticos sobresalientes (cf. Marcuschi, 2002:27).

Esta posición relacionada al género se asemeja a de Bonini (2005). De acuerdo con este autor, las secuencias típicas son atualizadas en el texto mediante las exigencias pragmáticas del enunciado y del género de base del texto. En ese contexto, es posible insertar en el texto, más de una prosa de base que se acondiciona a una de ellas que será dominante.

Serafini (1995) propone la clasificación de los textos desde diferentes perspectivas. Una de ellas es a través de la clasificación según géneros textuales de acuerdo a cómo se dan en los diferentes textos las prosas de base: descripción, narración, exposición y argumentación. La otra, determinada por la función que cumplen los géneros textuales, define cuatro tipos: función expresiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa.

Procedimientos Metodológicos

El escenario de nuestra investigación fue la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

Realicé este trabajo como profesora de uno de los cursos, durante la se-



gunda mitad del año de 2005 con un grupo de aprendices, un total de ocho alumnos de nivel intermedio a quienes propuse una actividad extra. La propuesta era un conjunto de actividades de lectura, reconocimiento de los géneros y determinación de la prosas de base en textos periodísticos.

Lo que nos animó a realizar este trabajo fue la verificación de la falta de conocimientos de los alumnos sobre los géneros textuales. Dentro del ámbito de las actividades realizadas en clase, los aprendices, muchas veces no sabían reconocer las diferentes lecturas de textos periódicos según los distintos géneros.

En un primer momento de este trabajo, discutimos con los alumnos sobre los conocimientos textuales que tenían a partir de la lectura de textos periodísticos de los géneros: noticia, opinión y carta del lector. Tras las observaciones del grupo, proponemos como segunda etapa, la lectura de distintos textos, el reconocimiento de sus géneros y de las prosas de base.

El primer paso fue la selección de diez textos periodísticos de diferentes periódicos electrónicos del español. En virtud de que los textos no podrían ser abordados en clase, por cuestiones de tiempo, cada alumno recibía el *corpus* por e-mail y, entonces, al terminar sus análisis, se los enviaba al profesor. A modo de ejemplo, presentamos al final de este trabajo la ficha propuesta para organización de la actividad y las direcciones de los textos utilizados en este estudio con las respectivas informaciones sobre los periódicos.

Presentación de la propuesta

Recibidas todas las fichas de los alumnos, organicé el material con el objetivo de verificar los análisis hechos por los aprendices. Con base en los trabajos individuales de cada estudiante, presentamos a seguir una tabla con los análisis de cada uno:

Título/ Periódico/ Fecha	Gênero Prosas de Base (Alumno A)	Gênero Prosas de Base (Alumno B)
Rita pierde fuerza pero deja...	Noticia narración	Noticia Exposición
Hagan el favor de bajar los precios	Opinión Argumentación	Opinión Argumentación
La hoja de ruta y la ruta de...	Editorial Exposición	Opinión Argumentación



Chile y sus heridas del pasado	Noticia Narración	Noticia Exposición
La paz social	Opinión Argumentación	Editorial Descripción
Lucha de clases	Opinión Argumentación	Carta Narración
La deuda externa	Carta/e-mail argumentación	Opinión Argumentación
Alumnos del inter prestan.	Noticia Narración	Noticia Descripción
La fuerza y la coacción se ...	Editorial Argumentación	Noticia Exposición
El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada	Editorial Argumentación	Opinión Argumentación
Título/ Periódico/ Fecha	Género Prosas de Base (Alumno C)	Género Prosas de Base (Alumno D)
Rita pierde fuerza pero deja...	Noticia narración	Noticia Descripción
Hagan el favor de bajar los precios	Opinión Argumentación	Opinión Argumentación
La hoja de ruta y la ruta de...	Opinión Editorial	Carta Argumentación
Chile y sus heridas del pasado	Noticia Exposición	Noticia Narración



La paz social	Opinión Exposición	Editorial Exposición
Lucha de clases	Opinión Argumentación	Opinión Argumentación
La deuda externa	Carta Exposición	Carta Argumentación
Alumnos del inter prestan.	Noticia Narración	Noticia Narración
La fuerza y la coacción se ...	Noticia Narración	Opinión Exposición
El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada	Noticia Descripción	Opinión Narración
Título/ Periódico/ Fecha	Gênero Prosas de Base (Alumno E)	Gênero Prosas de Base (Alumno F)
Rita pierde fuerza pero deja...	Noticia Descripción	Noticia Exposición
Hagan el favor de bajar los precios	Opinión Argumentación	Opinión Argumentación
La hoja de ruta y la ruta de...	Opinión Argumentación	Opinión Argumentación
Chile y sus heridas del pasado	Noticia Descripción	Noticia Argumentación



La paz social	Carta Exposición	Carta Descripción
Lucha de clases	Carta Argumentación	Carta Exposición
La deuda externa	Carta Opinión	Carta Exposición
Alumnos del inter prestan.	Noticia Descripción	Noticia Exposición
La fuerza y la coacción se ...	Noticia Descripción	Noticia Descripción
El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada	Opinión Argumentación	Noticia Argumentación
Título/ Periódico/ Fecha	Gênero Prosas de Base (Alumno G)	Gênero Prosas de Base (Alumno H)
Rita pierde fuerza pero deja...	Noticia Descripción narración	Noticia Exposición
Hagan el favor de bajar los precios	opinión Argumentación	Opinión Argumentación
La hoja de ruta y la ruta de...	Opinión Argumentación	Opinión Exposición
Chile y sus heridas del pasado	Noticia Exposición	Editorial Exposición
La paz social	Carta Narración argumentación	Opinión Argumentación



Lucha de clases	Carta Argumentación	Opinión Argumentación
La deuda externa	Carta Argumentación	Opinión argumentación
Alumnos del inter prestan.	Noticia Narración	Noticia Exposición
La fuerza y la coacción se ...	Editorial Narración argumentación	Opinión Argumentación
El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada	Opinión Narración argumentación	Editorial Argumentación

Según la tabla presentada, y las discusiones realizadas en clase, verificamos que a los alumnos les parece más fácil identificar el género que la prosa de base. De acuerdo con los aprendices, dentre los cuatro géneros expuestos, los más sencillos son los géneros: noticia y opinión. Al contrario, el género editorial se parece mucho al género artículo de opinión y, por lo tanto, muchas veces es difícil contrastarlos.

Para la mayoría, la noticia tiene como prosas de base, la narración y la exposición. Para el género opinión y editorial, la argumentación y, para las cartas, argumentación y exposición.

Otras cuestiones levantadas por los aprendices están relacionadas sobre la posibilidad de que estas secuencias discursivas puedan presentarse en un sólo género y la importancia del conocimiento sobre cómo utilizarlas en los textos escritos.

Tras realizar el conjunto de tareas individuales, desarrollamos las actividades colectivas, en que las experiencias y la comprensión de cada estudiante fue presentada en clase para que se discutiera cómo cada uno ha llegado a diferentes tipos de verificación.

Consideraciones Finales

El trabajo con los géneros se mostró muy productivo e importante en el aprendizaje del español, añadiendo beneficios a las prácticas de lenguaje. El género puede ser un elemento clave y mediador de las actividades de elaboración didáctica.



Este trabajo se apoya en el interaccionismo socio-discursivo en que postulamos la necesidad del desarrollo de trabajos con los géneros de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de mediar las actividades y potencializarlas. De acuerdo con esa visión, este estudio se propone como una herramienta que, una vez utilizada y, quizá ampliada, cambia también la propia actividad pedagógica.

Para terminar, es importante señalar que la implementación del trabajo con géneros en la clase de lenguas exige tiempo y mucha pesquisa por parte del profesor. En este sentido, este estudio se propone como un incentivo a la continuidad del desarrollo de este trabajo tanto en el área didáctica como el área de las investigaciones teóricas.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. 2 ed. México: Siglo Veintiuno, 1985 [1952-1953]. p. 248-293

BAKHTIN, Mikhail M.[VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. En: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard., Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). En: Rojo, Roxane; Cordeiro, Gláís Sales (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41-69.

MARCUSCHI, Luis Antônio., Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MEURER, José Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. En: Fortkamp, M.B.M. & L. M. B. Tomitch. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

SERAFINI, Maria Teresa. Gêneros textuales y prosas de base. En: *Cómo redactar un tema*. Paidós, 1995.

Anexos

Cuadro de informaciones generales



- ¿Cuál es el título?
- ¿Quién es el autor?
- ¿Dónde se publica?
- ¿Fecha?
- ¿Cuál es el género?
- ¿Cuál es/son la(s) prosa(s) de base?
- Selecciona el tema:
- ¿De qué trata el texto? Da tu comentario:

Géneros	Prosas de base
(1) carta	(1) descripción
(2) noticia	(2) narración
(3) editorial	(3) exposición
(4) opinión	(4) argumentación

Referências Bibliográficas

- Textos / géneros: noticia, carta del lector, opinión y editorial
- Baja a categoría uno «Rita» pierde fuerza pero deja tras de si numerosos daños materiales
ABC - España 25/09/2005 – www.abc.es
- Hagan el favor de bajar los precios
ABC - España 25/09/2005 – www.abc.es
- La hoja de ruta y la ruta de los desfiles
ABC - España 25/09/2005 – www.abc.es
- Chile y sus heridas del pasado
La Nación -Argentina 24/09/2005 – www.lanacion.com
- La paz social
La Nación- Argentina 24/09/2005 - www.lanacion.com
- Lucha de clases
La Nación – Argentina 24/09/2005 - www.lanacion.com
- La deuda externa
La Nación – Argentina 24/09/2005 – www.lanacion.com
- Alumnos del Inter Prestan Servicio Social
ABC – Paraguay 24/09/05- www.abc.com.py
- La fuerza y la coacción se impusieron una vez más a la ley
ABC- Paraguay 24/09/05 - www.abc.com.py
- El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada
Ultima hora –Paraguay 24/09/05 – www.ultimahora.com.py



Estudio de producciones escritas de los niveles intermedios a diferenciar: análisis formal

Juan Andrés Larrinaga (*Instituto de Lingüística Universidad de la República, Uruguay*)

Introducción

En este trabajo esbozaremos las diferencias encontradas entre las producciones escritas de estudiantes del Nivel B1 y B2. A estos efectos se toma como objeto a analizar las producciones ante una propuesta común que se realiza para distribuirlos en niveles.

Se analizan aspectos formales de la redacción, sintaxis, morfología, ortografía, etc. y se trata de establecer diferencias en cuanto a interferencias y errores intralingüales.

En un principio, y con la finalidad de acotar este trabajo y de enfocarlo en aspectos formales de la lengua de nuestros estudiantes se pensó considerar todas las producciones como adecuadas comunicativamente y por tanto no analizar cuán rica era la producción, interesante, ingeniosa o relevante. En cuanto a contenido se tomaría solo cada producción como aquella que el estudiante desde su individualidad, sus intereses, formación etc. pudo dar ante esa propuesta. Sin embargo, muchas veces, las inadecuaciones comunicativas de la producción atentaba contra la posibilidad de evaluar formalmente la misma, dado que en ciertos casos el estudiante escribió muy poco, en algún caso nada y a veces sólo un par de renglones, sin llegar a redondear la “anécdota” que se le proponía que contara. Entonces, se decidió poner en el análisis, junto al listado de errores, una calificación (ABCDE) que diera cuenta de esto, siendo la E para el estudiante que no escribió nada y la A para aquel que logró redondear perfectamente la “anécdota” de la propuesta.

Consideraciones acerca del concepto de “distancia lingüística”

En este trabajo distinguiremos dos aspectos de lo que tradicionalmente se ha denominado “distancia lingüística”, concepto que tiene larga tradición en los estudios de análisis contrastivo. Por un lado conceptualizaremos lo que se podría llamar “distancia lingüística real”, como aquella distancia que surge de comparar dos lenguas en todos sus niveles y atribuir grados de relativa semejanza o diferencia genética y estructural entre ambas. Por otro lado, como lo señala H. RINGBOM (1994) es también muy relevante distinguir la “distancia lingüística real” de la “distancia lingüística percibida”. La distancia lingüística percibida es no ya la distancia lingüística real, es decir genética y estructural, sino la percepción de la población, el docente o alumno sobre la diferencia y semejanza de los dos



sistemas. La distancia lingüística percibida tiene que ver con la real, pero también con actitudes hacia y contacto con la segunda lengua

Esta percepción luego estimulará o inhibirá los mecanismos de transferencia lingüística en contextos de contacto de lenguas. Es decir, la percepción del alumno de la lengua inglesa como una lengua alejada del español tenderá a inhibir la transferencia del español al inglés, en cambio la percepción del alumno del portugués como una lengua cercana estimula este mecanismo de transferencia. Por su parte la distancia lingüística real determinará que las transferencias que realiza el aprendiz sean positivas o negativas (error).

Claros ejemplos de lo que pueden ser mecanismos de transferencia positiva y negativa estarían dados por los llamados cognados y falsos cognados. Los cognados son palabras que en dos lenguas diferentes aparecen con similar significante y similar significado (por ejemplo: “libertad” y “libertade” en español y portugués). Este tipo de expresiones son una “bendición” para el alumno y el docente en la clase de L2. Sin embargo el aprendiz no debe confiarse demasiado en este mecanismo dado que también existen los falsos cognados, es decir, palabras o expresiones cuyo significante es similar en dos lenguas, pero que difieren en su significado o comportamiento (por ejemplo: “exquisito” y “esquisito”). Los falsos cognados llevan al aprendiz a una transferencia negativa en la medida en que ante la similitud en el plano del significante le asignan una similitud en el plano del significado y, por lo tanto, a realizar el error de tipo interlingual, lo que dificulta el aprendizaje.

Análisis de datos

De los veinticuatro estudiantes asignados a cursos intermedios, diez fueron al B1 (intermedio bajo) y catorce al B2 (intermedio alto). La prueba escrita que se tomó como criterio para asignarlos a estos grupos tenía dos partes:

- a. una parte tradicional de llenado de blancos explorando áreas formales de conocimiento de la lengua fuera de contexto;
- b. la producción escrita que acabamos de analizar.

Luego los estudiantes tenían una entrevista a oral y en base a estos tres puntajes eran asignados a los grupos.

Ejemplificaremos con ocho producciones: cuatro producciones de cada uno de los grupos que se diferenciaron (B1 y B2).



Forma- calidad:	A B C D E	Puntaje total	Puntaje de la anécdota
B1			
Ad fuimos en el hotel y salgamos para conocer	D-	28.5 fuimos al hotel salimos	3/20
Ado Salindo camiñar Nisto ombre sientado en plaza escuchando o que yo hablei ja solamente hablei mu- chas gracias	B-	28 saliendo caminar en esto hombre sentado en la plaza escuchando lo que yo hablé ya solamente dije muchas gracias	4/20
Wa una ciudadela que me dieron ue havia una playa Al llegarnos agradeci- mos el chico quedamonos desespe- rados no havia otra persona que nos ayuden fue dios que lo he ponido en la..	A	40 una ciudadela que me dijeron que tenía una playa al llegar le agradecemos al chico nos quedamos desespe- rados no había otra persona que nos ayudara fue dios que lo ha puesto en la...	10/20
Tr. a los 2 de la mañana el motorista de autobus me dispiertó donde havia un policial por lo que aparecía		56.5 a las 2 de la mañana el conductor del autobus me despertó donde había un policía por lo que parecía	17/20



Forma- calidad:	A B C D E	Puntaje total	Puntaje de la anécdota
B2			
Ma ...a las 01:00 hs de la mañana y ...arribé en Montevideo a las 03:00 de mañana ...no había ninguna persona, ómnibus y mismo taxi ...y pedí al mesero que me llamase.... ...y todo se quedó bien.. ...en el otro día.....	B	41	13/20
St ...mi vuelo era Sao Paulo-B. A. y suyo tube que pasar.... ...extrañaba mi novio... ... estaba envergonzada ... tengo más tres semanas	A+	41.5	18/20
Ri ... las cosas siempre se pasan con ella.. ... el taxi que estaba traendo ella.... ...y pudo ayudar el conductor Imagina si esto ocurre con nosotros que no conocemos a nada y a nadie todavía no teríamos llegado	B	47	9/20

continua >>



continuação >>

Forma- calidad:	A B C D E	Puntaje total	Puntaje de la anécdota
B2			
Ap	B	53.5	11/20
Em nuestra viaje se sucedieron muchas cosas		en nuestro viaje sucedieron muchas cosas	
un hombre del cajón		un hombre de la venta-nilla???	
Todos nos ponemos muy nerviosos		todos nos pusimos muy nerviosos	
... llegar en Montevideo		llegar a Montevideo	
...el hombre dejó nuestra profesora viajar que nuestra profesora viajara		el hombre dejó - viajar a nuestra profesora tranquila y muy feliz	
...tranquila y mucho feliz			

La primera producción de Ad, fue muy pobre, de apenas dos renglones, y no llegó a cumplir con lo que se le pedía: contar una anécdota. La estudiante comete un primer error interlingual, es decir originado por interferencia entre la su lengua nativa, el portugués y la lengua que se quiere aprender. El segundo error es un error intralingual, es decir originado por la complejidad del sistema lingüístico en sí: el verbo salir es un verbo irregular, muy complejo, que requiere aprender varias formas que pueden ser confundidas. De hecho el primer error del siguiente estudiante es del mismo tipo y con el mismo verbo. Este estudiante comete otros errores, la mayoría por interferencia español-portugués y solo otro intralingual ("sientado" por "sentado"). Este estudiante, sin embargo, presenta una producción mucho más adecuada comunicativamente ya que logra contar una anécdota, aunque acotada e interferida.

Los otros dos estudiantes de esta muestra de B1 presentan producciones extensas y perfectamente adecuadas comunicativamente además de tener muchas menos interferencias (errores interlinguales) y mayor precisión lingüística (menos errores inter e intralinguales). Sin embargo, el estudiante identificado como Wa presenta aún un numero elevado de errores intralinguales. El otro estudiante, identificado como Tr, es un caso muy particular dado que su lengua nativa es el noruego. Tr. es un noruego que reside desde hace varios meses en el Brasil donde realiza estudios universitarios como estudiante de intercambio.



Se trata de un estudiante con grandes habilidades lingüísticas y que presenta errores peculiares. En primer lugar presenta dos errores interlingüales pero no con su lengua materna sino con el portugués. Claramente percibe que la distancia lingüística del español con su lengua materna es grande pero no así con el portugués, lengua que también domina. Por lo tanto utiliza el portugués como fuente de la transferencia lingüística al aprender el español.

Realiza también tres errores intralingüales. En primer lugar en una expresión tan simple como “a las dos de la mañana” dice “a los dos de la mañana”. Es de notar que esto no es tan simple dado que el masculino y el femenino aplicado a las cosas es por supuesto caprichoso y no muy comprensible desde otras lenguas. El género no siempre es una categoría lingüística de la lengua materna del aprendiz y en estos casos resulta confusa hasta su denominación. Más aún cuando la concordancia de género se da en esta expresión con una palabra que está casi siempre elíptica en ella, ya que nunca decimos “a las dos horas de la mañana”. El segundo error, “me despierto” es debido a la complejidad del sistema lingüístico del español en esta área: el verbo “despertarse” es muy irregular.

El tercer error “un policial que por lo que aparecía estaba un poco confuso” también involucra complejidad intrasistémica del español. En este caso de un complejo campo semántico que incluye expresiones como “por lo que podemos ver”, “por lo que parece” y el uso del verbo “aparecer” en diversos contextos.

Conclusiones

Analizamos veinticuatro producciones escritas de estudiantes que a través de dos instancias evaluativas –una escrita con dos tipos de pruebas y una entrevista oral- fueron con criterio pedagógicas asignados a cursos intermedios (diez estudiantes al B1 y catorce al B2).

Encontramos que promedialmente, los estudiantes que fueron asignados al nivel más bajo presentaron más errores intralingüales que los estudiantes de nivel más alto. Los errores por interferencia, es decir interlingüales, fueron siempre más que los intralingüales y fueron porcentualmente más en los estudiantes de nivel más alto.

Los errores intralingüales que dependen de la complejidad intrínseca del sistema parecen, con cierta lógica, hacerse menos frecuentes a medida que se avanza de nivel, a medida que se domina más la lengua. Esto parece, además, consistente con lo que muchos autores han hecho al comparar los errores intralingüales de los aprendices de una segun-



da lengua con los errores de los niños al aprender su lengua materna: al avanzar de la adquisición de su lengua el niño irá cometiendo menos errores y en etapas avanzadas de la adquisición sólo cometerá errores en áreas muy complejas del sistema lingüístico.

En el caso de un aprendiz de una segunda lengua, la lengua a ser aprendida se instala en una persona –en nuestro caso adultos universitarios- con un sistema lingüístico totalmente desarrollado y funcionando perfectamente. La transferencia será uno de los mecanismos que utilizará para aprender ese segundo sistema lingüístico. En algunos casos será además un mecanismo altamente eficiente, más cuanto más cercano sea el sistema a aprender. Pero el “peligro” es la transferencia negativa, es decir cuando se realiza transferencia pero el resultado no es correcto ya que en esa área los sistemas difieren. El mayor “peligro” es que esto se fosilice. En estos casos, entonces, el error interlingual es más difícil de erradicar, aún en estudiantes avanzados.

Esto es consistente con el hallazgo de más errores interlinguales a todo nivel, ya que el portugués y el español son sistemas muy cercanos y percibidos como tales. También es consistente con el aumento en porcentaje de errores interlinguales con respecto a los intralinguales a medida que el nivel del estudiante avanza, ya que siempre existirán áreas del sistema más periféricas –aún en aprendices muy avanzados- que el aprendiz no conozca y en las cuales su único recurso es la transferencia, con el consiguiente “peligro” del error interlingual.

Referências Bibliográficas

ALLWRIWTH, Robert (1975) “Problems in the study of teachers’ treatment of learner error”. En BURT, Melany y Hellen DULAY (Ed.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Washington: TESOL Press: 96-112.

ELLIS, Richard (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

LARRINAGA, Juan Andrés (2002) “Enseñanza de español a universitarios brasileños: análisis contrastivo en producciones escritas”. En MASELLO, Laura (Comp.) *Español como lengua Extranjera: aspectos descriptivos y morfológicos*, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

NOVO DICCIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA (1986) Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

RICHARDS, James (Ed.) (1974) *Error Analysis*, New York: Longman.

RINGBOM, H. (1994) “Language transfer: Psychological and social perspectives”. Comunicación presentada en The Twenty-Eighth Annual Convention and Exposition of TESOL, Baltimore, marzo 8-12.



Importância dos elementos prosódicos no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (FCL - UNESP / Assis)

Introdução

O reconhecimento da importância da fonética para o ensino de línguas é essencial para garantir maior eficácia na condução desse processo, no que se refere às habilidades da produção oral e compreensão auditiva. A fonética não é somente “a arte de pronunciar como se deve, é igualmente a formação do ouvido a novos sons, ao enlace das palavras, ao ritmo e à entoação.” (González Hermoso, 2004, p.34)

Desta forma, o ensino da fonética aplicado a uma língua estrangeira não deve limitar-se aos elementos segmentais que compõem a estrutura funcional de uma língua, como comumente ocorre. É importante considerar também os elementos que “se superpõem” a eles, ou seja, os supra-segmentos ou os aspectos prosódicos, tais como o acento, o ritmo e a entoação, tão importantes quanto os segmentos e que constituem elementos fundamentais para garantir melhor proficiência oral no idioma que se está aprendendo. Esses prosodemas não se enquadram na “noção de segmentos”, no entanto desempenham importantes funções lingüísticas.

Consideramos, neste trabalho, apenas um desses supra-segmentos, a entoação. Inicialmente, apresentamos uma breve reflexão sobre a natureza e funções da entoação, bem como sua importância no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente do espanhol como LE. E posteriormente, destacamos algumas sugestões pedagógicas, as quais podem, eventualmente, auxiliar professores de espanhol a inserirem, em suas práticas, atividades que incluem os elementos prosódicos, pois acreditamos que:

Já é hora de considerarmos que uma língua não é constituída apenas de seqüências de vogais e consoantes; já é hora de perceber que, sobre estas vogais e consoantes, sobre as sílabas por elas constituídas pairam fenômenos ‘musicais’ que têm uma importância capital na estrutura dessa língua. (Massini-Cagliari, 1992, p.12)

Entoação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira

A entoação corresponde, em sentido mais genérico, à curva melódica que normalmente acompanha qualquer enunciado oral de qualquer língua, desempenhando diversas funções que muito auxiliam a comunicação e a expressão. É também um dos fatores responsáveis pela caracterização do



“sotaque” nas diferentes línguas. Sendo assim, qualquer estrangeiro que não dominar as características entonacionais, bem como outros aspectos relacionados ao ritmo da língua em aprendizado, soará sempre como estrangeiro, não obstante a perfeição com que pronuncie as suas vogais e consoantes (Wallwork, 1980, *apud* Hoyos-Andrade, 1998, p.1-2).

O “acento estrangeiro” é pois, um dos fatores que mais prejudica o bom desempenho na segunda língua. Quilis (1980-81, p.454) enfatiza que a persistência dos esquemas prosódicos da língua materna é uma das maiores dificuldades na aprendizagem da segunda língua e afeta o processo de comunicação, uma vez que o emprego incorreto dos elementos prosódicos faz perder inteligibilidade a um enunciado construído gramaticalmente e com exata articulação dos segmentos.

A entoação também é um dos fatores que auxilia na composição do significado e da expressividade, num enunciado qualquer (função lingüística/significativa e função expressiva). Portanto, é evidente que o aprendiz de uma língua estrangeira necessita obter conhecimento sobre seu funcionamento (nessa língua), a fim de que possa comunicar-se bem e, conseqüentemente, ser bem compreendido. Bowen (1956, p.30) até mesmo afirma: *If learning a second language is anything at all like learning a first language, correct intonation should be not the very last, but the very first concern.*

A entoação é também sistemática e convencional; ela pode, de certa forma, ser reduzida a um sistema de regras. O que interessa no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, então, são essas regras que compõem a estrutura da língua alvo, o que é característico de cada língua, tanto no nível lingüístico, como no expressivo. Concordamos, nesse sentido, com a afirmação de F. Danes:

Intonation is a phenomenon sui generis. It is one of the elementary communicative devices of language, forming a special phonological system, and serving the organization of utterances differently in different languages. (F. Danes, 1960, p.34)

O “problema” é que, na maioria das vezes, o professor de idiomas, ou nem mesmo está atento às possíveis diferenças entonacionais entre a língua materna (do aluno) e a que ensina, ou não encontra um modelo de descrição da entoação que seja de fácil compreensão e ensino. Com isso, não queremos dizer que os alunos necessitam aprender a descrever a entoação em termos técnicos e dentro de uma perspectiva teórica. O necessário é que eles sejam conduzidos a adquirir sensibilidade para perceber e compreender a importância da entoação para a “boa” comunicação e expressão na língua estrangeira. Portanto, o que interessa ao professor de idiomas não é ensinar a descrição lingüística da ento-



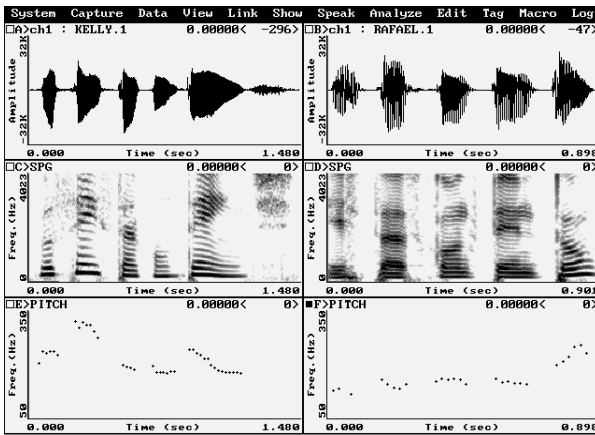
ção, mas a própria entoação (Underhill 1994, p.80).

But we must remember that our aim is to help people to use and be sensitive to intonation patterns, and not get carried away by trying to fit what actually happens into a contrived descriptive framework.

Acreditamos também que o ensino com base no contraste pode contribuir muito para que o aluno compreenda as semelhanças e diferenças entre sua língua materna e a língua estrangeira em aprendizado. Em se tratando de línguas irmãs, como é o caso do português e do espanhol, o contraste se faz necessário, uma vez que, sendo tão semelhantes, a mesma proximidade pode causar alguns problemas de interferência e, conseqüentemente, dificuldades ou impropriedades que prejudicam o bom desempenho na LE.

Como ilustração, contrastamos, a seguir, um modelo entonacional do português e do espanhol, que revela alguns aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino / aprendizagem ou do português para hispano-falantes ou do espanhol para luso-falantes. Utilizamos, para tanto, o Laboratório de Fonética da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (Computerized Speech Lab - CSL), que fornece dados (curvas entonacionais – “pitch”) para a realização deste contraste. Para compreensão desses dados, é importante observar que: na primeira “janela” da figura são apresentados os oscilogramas (a forma da onda sonora correspondente ao enunciado); na segunda “janela” é apresentada a análise espectrográfica; e, finalmente, na terceira “janela” (C), estão as curvas de entoação.

ENUNCIADO INTERROGATIVO ABSOLUTO “Você está contente?” “¿Estás contento?”



As interrogativas absolutas são aquelas que não possuem partículas interrogativas (pronomes interrogativos); são as perguntas para as quais esperamos apenas uma resposta do tipo “sim /não” (em espanhol) ou a retomada do verbo em forma pessoal (em português). A entoação aqui desempenha sua função significativa, pois, na falta do pronome, ela indica que o enunciado é interrogativo e não declarativo.

Podemos observar, com relação a essas curvas melódicas, um marcado contraste entre o português e o espanhol, quando a última sílaba do enunciado é átona (como é o caso do nosso exemplo): em português, temos finalização do movimento com fundamental ascendente-descendente; em espanhol, temos finalização com fundamental apenas ascendente.

É importante salientar, todavia, que, quando a última sílaba do enunciado interrogativo absoluto for tônica, este contraste se anula: temos, tanto para o português como para o espanhol, a finalização do movimento melódico com fundamental ascendente. (Você mora aqui? / ¿Vives aquí?)

Sugestões pedagógicas

O exemplo que apresentamos não pretende ser conclusivo, mas aponta para a necessidade de se atentar, com maior insistência, para os elementos prosódicos no contexto de ensino do espanhol como LE.

Diante das dificuldades que sabemos existir com relação ao ensino/aprendizagem da entoação, e também da escassez de materiais didáticos específicos, relacionamos, a seguir, algumas considerações pedagógicas que podem ser úteis ao professor de espanhol como língua estrangeira:

I- Primeiramente, é necessário ao professor de idiomas ter conhecimento das diferenças entonacionais que pode haver entre a LM (português) e a LE (espanhol). Neste sentido, recordamos a afirmação de Halliday (1974, p. 200-201): “A principal contribuição das ciências lingüísticas à aplicação no ensino das línguas consiste em permitir que se faça uma boa descrição da língua que está sendo ensinada.”

II- Também é importante reconhecer que ensinar entoação não é como ensinar um novo vocabulário ou construções gramaticais ou os fonemas de uma língua. A aprendizagem da entoação envolve principalmente capacidade de percepção e intuição por parte do aluno (Underhill, 1994, p.194). Dentre algumas atividades que podem facilitar essa sensibilização, sugerimos:

1) Utilizar sinais e símbolos para representar a entoação; isso permite a visualização do contraste entre as línguas.

2) Sensibilização: a) gravar alguns poucos enunciados produzidos pelos alunos, em sua própria língua; pedir-lhes que escutem sua própria



voz, observando não o que falaram, mas como falaram; discutir sobre o que eles podem observar com relação ao acento, duração, entoação, as sílabas mais fortes e mais fracas; b) desenvolver essa mesma atividade na língua espanhola; c) ler um texto em espanhol (voz alta), sem observar as inflexões melódicas de cada frase, ou seja, sem utilizar a entoação adequada; em seguida, ler novamente o mesmo texto, observando, entretanto, a entoação adequada (com expressividade); discutir com os alunos as diferenças entre as duas leituras: onde há subida e descida do tom; pedir que os alunos façam o mesmo; d) gravar diálogos produzidos pelos alunos (em espanhol); mostrar-lhes para que possam observar e discutir seu desempenho na LE;

3) Utilizar fitas previamente gravadas (as que acompanham livros diáticos, por exemplo) ou, se possível, gravações autênticas de diálogos. Para conduzir a observação da melodia nos enunciados dos diálogos, podemos utilizar perguntas do tipo: “Onde estão as pausas?”; “Onde está o tom mais alto?”; “Onde está o tom mais baixo?”; “Onde estão os acentos?”; “Quais são os acentos mais importantes?”; “Qual é a sílaba tônica?”; “Qual é a direção do movimento tonal / melódico?”; “Quais palavras estão interligadas?”; “Qual é a sílaba mais longa?”; “Quais sílabas parecem desaparecer?”. Após a observação e discussão minuciosa do diálogo escolhido, fazer uma gravação (do mesmo diálogo) com os próprios alunos. Avaliar os resultados. Os alunos podem analisar seu desempenho. A utilização de diálogos permite observar a entoação em contextos discursivos / comunicativos, ou seja, o que se passa com a entoação na relação entre os enunciados (as variações melódicas que ocorrem de um enunciado para outro – função demarcativa e função integradora, além da função expressiva da entoação).

III- Sempre que possível, é melhor partir de situações reais (comunicativas) da língua em uso: “Have a person-to-person rather than teacher-to-pupil relationship” (Underhill, 1994, p.195).

IV- É importante também permitir que o aluno passe pelos “erros” gramaticais e lexicais. A preocupação excessiva com a correção lingüística não deve estar em primeiro plano num primeiro momento. Desta forma, o aluno se sentirá mais à vontade para dar lugar também à espontaneidade, à expressividade característica da entoação; assim, mais dificilmente produzirá enunciados totalmente desprovidos de melodia ou “musicalidade” (*Idem, ibidem*).

V- E ainda, como sugere Bowen (1956, p.34): “... let’s start to correct intonation mistakes the first day of class, not in the fourth semester, after the students’ habits are long since formed and set”.



Desconsiderar os elementos supra-segmentais, tais como a entoação, no processo de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras é negar a própria natureza da linguagem oral. Assim, reafirmamos aqui a importância da fonética.

Referências Bibliográficas

- BOWEN, J. D. A comparison of the intonation patterns of English and Spanish. *Hispania*, 39/1, p.30-35, 1956.
- DANES, F. Sentence intonation from a functional point of view. *Word*, v.16 (1), p.34-54, 1960.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. Una reflexión entorno a la pronunciación, entonación, ortografía y comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera. *New Routes*, 22, p.34-35, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. *La entonación del castellano*. Madrid: Universidad Central de Madrid, 1972.
- _____. Utilização do laboratório de fonética computadorizado (C.S.L.) no estudo contrastivo dos fenômenos entonacionais. In: Congresso Nacional de Fonética e Fonologia, 5, 1996, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.
- QUILIS, A. Funciones de la entonación, *BFUCh*, v.31, p.443-460, 1980-81.
- _____. *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1981.
- UNDERHILL, A. *Sound foundations*. Oxford: Heinemann, 1994.
- WIESEMANN, Úrsula. A fonologia no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada*. v. II, no. 1-2, jul-dez, 1967, p.64-68.



El espacio del texto literario en las clases de ELE

Letícia Joaquina de C. R. Souza e Souza (Universidade Estadual do Ceará)

Introducción

Discutir sobre el espacio dedicado al texto literario dentro del modelo actual de enseñanza de lengua extranjera es algo necesario desde mi punto de vista. A mi entender es consenso que del uso exagerado y equivocado porque planteaba el modelo de lengua a partir de la lengua de las buenas obras literarias se saltó a un total desuso debido a los nuevos enfoques que comprendieron equivocadamente lo que significa ser comunicativo. De modelo a ser copiado este género textual pasó a simple apéndice al final de las unidades de los manuales de enseñanza del español, a veces como complemento de unidades lingüísticas y raras veces presentado en contexto sociocultural. Antes de iniciar nuestro estudio sería pertinente establecer lo qué se considera texto literario. Para este fin buscamos apoyar la definición elegida a partir del concepto creado por AGUIAR (1967) que dice que un texto puede ser considerado literario desde que quepa dentro de uno o más géneros y modos literarios, que tenga una dimensión estética y dinámica a la vez. Los modos pueden ser el épico, bucólico, trágico, cómico, satírico etc. Y los géneros narrativos, lírico y dramático. Se puede añadir que los textos literarios son capaces de formular recreaciones de nuevos sentidos para la realidad, proporcionando al lector una reflexión sobre el modo de pensar y de actuar de determinadas culturas.

En medio a tantas formas de arte (danza, teatro, escultura, pintura), la literatura se destaca por ser un vehículo de divulgación y transmisión histórica de los valores culturales de la sociedad. Ante eso se comprende que la inclusión de la práctica de lectura de textos literarios dentro de las clases de español como lengua extranjera es de extremo valor tanto para los profesores como para los alumnos, los cuales podrán ampliar sus conocimientos sobre la cultura de los hispanohablantes, además de acercarse a su manera de percibir el mundo.

Si por un lado se considera idealmente la importancia de la inclusión de la literatura en las clases E/LE, por otro, no se conocen los motivos que llevan a los docentes a evitarla en sus clases, del mismo modo es importante saber qué opinan los alumnos y qué motivación tendrían al involucrarse en este tipo de actividad.

En vista de que este trabajo garantice objetividad y científicidad hemos decidido formular una encuesta sencilla que pudiera mensurar la opinión de algunos profesores y alumnos del proyecto de extensión "Núcleo de



Lenguas Extranjeras” de la Universidade Estadual do Ceará – UECE. Hemos elegido 3 grupos de alumnos de nivel intermedio, una vez que hay autores que sugieran que introducir textos literarios en los semestres iniciales es conducir el estudiante a un sentimiento de frustración ya que los mismos serían incapaces de realizar este tipo de lectura debido a la complejidad lingüística que tales textos contienen.

Nuestros alumnos, como lectores de una lengua extranjera, pueden ver su comprensión interferida, o incluso impedida, por el limitado dominio de la lengua y por el desconocimiento de muchos datos socioculturales que no provocan en el extranjero las mismas referencias que en el lector nativo, (LÓPEZ, 2000, pg 26)

Opinión que desde ahora me posiciono en contra. De todas formas, para no arriesgarnos al fracaso de esta investigación, se tuvo en cuenta aquellos estudiantes que más tiempo llevaban en contacto con la lengua española.

Sobre la encuesta

Para obtener respuestas sobre la utilización o no utilización del texto literario en las clases de E/LE , hemos elaborado una encuesta que contempla los siguientes interrogantes: cuál semestre se está cursando; si hubo acceso a textos literarios a lo largo del curso y en cuáles semestres; según los encuestados cuál es la importancia de este genero textual para el proceso de adquisición de lengua española; si hay motivación para el ejercicio de tal lectura y de qué manera les fueron presentados esos textos literarios. Estas preguntas fueron dirigidas a los alumnos. Ya las preguntas dirigidas a los profesores intentaban diagnosticar el punto de vista de aquellos que enseñan, evidentemente. Las preguntas fueron de la siguiente naturaleza: cuál semestre se enseña; si utiliza textos literarios y en cuáles semestres; qué obras; la importancia de este genero textual para el proceso de adquisición de lengua española; si se siente motivado a utilizar tales textos y por fin de qué manera trabajan la literatura en sus clases si a caso lo hacen.

En el recuadro 1 tenemos el modelo de cuestionario utilizado. Es importante aclarar que se hizo las preguntas en portugués.

Pesquisa sobre o texto literário

Aluno	Semestre	4º.	5º.	6º.	7º.
-------	----------	-----	-----	-----	-----

1-Você já teve acesso à textos literários nas aulas de espanhol?

Sim	Não
-----	-----

- Em caso afirmativo, quais semestres?

1º. 2º. 3º. 4º. 5º. 6º. 7º.

-Quais livros?

2- Qual a importância do texto literário no processo de aquisição de língua estrangeira?

Ensino da língua, aspectos gramaticais e estruturais.

Ensino da cultura

Ensino de ambos

3- Você se sente motivado à leitura de tais textos? Sente prazer com a leitura?

4- Como são trabalhados os textos literários nas aulas de língua espanhola?

Fragmentos de obras originais

Fragmentos de obras adaptadas.

Obras originais inteiras

Obras adaptadas inteiras.

Através de filmes.

Através de pinturas, desenhos.

Através de atividades auditivas.

Outros _____

Resultados de la encuesta

Las respuestas obtenidas de los alumnos revelaron lo siguiente, que será demostrado por el recuadro 2:

Sistematización de las respuestas obtenidas por los alumnos



En cuáles semestres tuvo contacto con textos literarios

Semestre IV

38% afirmó haber tenido contacto desde el primer semestre

38% afirmó a partir del segundo semestre

23% solamente a partir de tercer semestre

semestre Semestre V

50,2% a partir del primer semestre

16,6% a partir del segundo semestre

16,6% a partir del cuarto semestre

16,6% a partir del tercer

Semestre VI

75% a partir del segundo semestre

25% a partir del tercer semestre

Libros mencionados:

Semestre IV

Crimen y castigo, Don Quijote de La Mancha, Guantanameras, La tortuga gigante, El sueño del pongo, algunos textos de América Latina Cuento y El principito”.

Semestre V

El señor presidente, La casa de Bernarda Alba, Don Juan Tenorio, Guantanameras”

Semestre VI

El principito, Don Quijote de La Mancha, Don Juan Tenorio, Pepita Jimenez, Aire del mar en Gandor, Manolito Gafotas, Guantanameras.

La importancia del texto literario en el proceso de adquisición de lengua española

Semestre IV

92% importante para la enseñanza de la lengua: aspectos gramaticales, estructurales y cultura.

8% solamente aspectos gramaticales y lexicales

Semestres V e VI

100% afirmó que es importante tanto para el aprendizaje de los aspectos gramaticales y estructurales bien como para el aprendizaje de la cultura.

Motivación a la lectura de textos literarios

Semestres IV, V e VI

100% Dijeron sentirse motivados a la lectura desde que el profesor elija buenos textos.

Formas sobre las cuales se trabaja el texto literario en las clases de español

Semestre IV, V e VI

Son trabajadas: obras originales enteras o en fragmentos, a través de obras adaptadas, así como sus fragmentos, películas, pinturas, dibujos y actividades auditivas.

Las respuestas de los tres docentes encuestados pueden ser apreciadas en el recuadro 3:

Sistematización de las respuestas obtenidas de los docentes

Utiliza el texto literario en las clases de español

Semestre IV	Sí
Semestre V	Sí
Semestre VI	No

Libros o textos utilizados

Semestre IV

“Usé tres autores del libro ‘América Latina Cuenta’ son ellos: Horacio Quiroga, José María Arguedes y Albino Gómez, también he incluido Juan Gelman de otro libro en edición bilingüe ‘ Amor que serena, termina?’”

Semestre V

El señor presidente, Don Quijote de La Mancha y poemas de Mario Benedetti

Semestre VI

No utiliza textos literarios

Importancia del texto literario en el proceso de adquisición de lengua española

Todos contestaron ser importante para el perfeccionamiento del léxico, de la gramática, de las estructuras de la lengua y para el conocimiento de la cultura.



Motivación en la utilización de textos literarios

Semestres IV e V

Afirmaron sentirse muy motivados a la utilización de estos textos y que incluso es actividad exigida por los alumnos

Semestre VI

Afirma que a los alumnos no les gusta este tipo de actividad, pues ellos creen que este tipo de lectura es aburrida y desestimulante.

Cómo trabajan los texto literarios en las clases de español

Semestre IV

“Siempre busco trabajar con cuentos o poemas por que son normalmente breves. Esto facilita el trabajo con los personajes, el espacio, el tiempo, el contexto y, también, las cuestiones gramaticales”.

Semestre V

Trabaja los referidos textos a través de fragmentos de obras adaptadas, obras adaptadas enteras, a través de actividades auditivas y a través de dibujos y pinturas.

El resultado de la encuesta apunta a una reflexión preocupante: En primer lugar, sobre la selección de las obras, pues se nota que es totalmente arbitraria y depende de la voluntad del profesor porque, normalmente, la lectura sirve como pretexto para la profundización de estructuras lingüísticas y, en segundo, que la lectura como fuente de placer es lo único que no se toma en cuenta.

La literatura sirve más bien como pretexto de prácticas de control y de acreditación.

Para Cândido (1995, pg 155 *apud* REZENDE, 2001, pg 316):

La literatura se presenta claramente como la manifestación universal de todos los hombres en todos los tiempos. No hay pueblo y no hay hombre que puedan vivir sin ella (...) la literarura (...) parece corresponder a una necesidad universal que es necesario satisfacer y cuya satisfacción constituye un derecho.(traducción de la autora del artículo)

Tal importancia está ligada no sólo a la enseñanza de aspectos lingüísticos como también a aspectos culturales que permiten un acercamiento al modo de pensar de españoles e hispanoamericanos.

El diálogo que se entabla entre los códigos y convenciones literarias del texto leído y de la cultura a la que pertenece y aquellos del lector y de su cultura pueden crear un juego de comparaciones y contrastes fundamentales a la formación plena y autónoma del estudiante, también importante para aquella tarea específica de aprender otra lengua. (MAIA GONZÁLEZ 1992, pg 119)

De esta manera se cree injustificable alegar que no hay espacio para la utilización de textos literarios, o aún, de fragmentos de estos en cualquier semestre disponiéndose de la excusa de que a los alumnos nos les parece interesante este tipo de lectura, porque como se ha constatado, a ellos les parece una actividad extremadamente importante para su formación de aprendizaje de lengua extranjera.

Conclusión

Recogiendo lo más importante, hemos verificado que, aunque en dosis insuficientes, en nuestro espacio de actuación – El Nucleo de Lenguas, se nota el interés con relación al uso de la lectura literaria en las clases de E/LE, sin embargo, los docentes lo hacen sin observar ningún criterio, ni planeamiento de actividades de prelectura que, tal vez, pudieran aumentar la participación y el interés de sus alumnos. Se nota asimismo que no son trabajados de forma continuada a lo largo del curso, que tiene duración de siete semestres. Es decir en unos semestres son regularmente presentados y en otros son completamente rechazados y esta es una actitud que depende del profesor.

Los alumnos se sienten motivados a la realización de este tipo de lectura, lo que no quedó claro es si esta motivación es resultado de actividades de prelectura por parte del profesor. Algo que fue sorprendente es saber que en algunos semestres además de trabajar con el texto literario en sí, el profesor abre espacio para actividades paralelas que sirven de auxilio para este contacto literatura/alumnos como el uso de películas, pinturas, dibujos etc.

Sucintamente, se supone que aunque este sea el resultado de un curso específico se puede aplicar las mismas reflexiones a cualquier otro centro de enseñanza de idioma, desde que el profesor tenga una buena formación o que busque tenerla y que esté dispuesto a reservar un tiempo de su clase no sólo para la resolución de ejercicios gramaticales o de ejercicios de pronunciación y sí para el ejercicio de despertar a través de la literatura, un pensamiento reflexivo y crítico; y para ello no hay mejor vehículo que el texto literario.

Queda pendiente del resultado de esta encuesta la elaboración de una propuesta de lecto-escritura, en la que el alumno no se vea sola-



mente como un receptor y sino como un lector que produce sentidos y que transforma lo que lee, reproduciéndolo activamente a través de la escritura. Consideramos, sin embargo, que esta encuesta-acción podrá producir nuevos estudios y una toma de conciencia del papel que juega la literatura en la elaboración de un currículo que tenga como objetivo acercar el alumno a una práctica social de la lengua.

Referencias Bibliográficas

- AGUIAR, Vítor Manuel. *Teoria da literatura*. 7ª ed., Coimbra: Almedina, 1967.
- CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3ª. ed. rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura & Linguagem: a obra literária e a expressão lingüística*, 4ª. ed. Reformulada. São Paulo: Quíron, 1986.
- _____, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série nova consciência)
- FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- KLEIMAN, Ângela, *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas. SP: Pontes, 2000.
- _____, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. Capítulo: Leitura - literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução, 4ª. ed. São Paulo: editora atica, 1998.
- MAIA GONZÁLEZ, Neide T. *O texto literário nas aulas de língua estrangeira*. I Seminário sobre o ensino do Espanhol a brasileiros. Bienal Internacional do Livro. São Paulo, 1992.
- PETRONI, Marilze S. *Como conquistar um leitor*. São Paulo: IBRASA, 2001.
- REZENDE, Eline Marques. La literatura en el nivel básico: un abordaje de lo literario en el aula de español LE. In *Universo Hispánico: lengua, literatura y cultura*. Organizado por OLIVEIRA, Ester Abreu Viera de e CASER, Maria Mirtis. Vitória: UFES/ APEE, 2001.
- RIVERS, Wilga Marie. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*: tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.



El conocimiento previo y el texto literario en E/LE

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza (Universidade Estadual do Ceará)

Introducción

El acto de leer se convirtió en algo indispensable para cualquier individuo que forme parte de una sociedad letrada. Estamos siempre en contacto con los más variados generos textuales a lo largo del día: periódicos, revistas, outdoors, bulas de medicinas etc. Sin embargo, en lo que concierne a la lectura de textos literarios, ese acto es cuestionado. Aunque sea una modalidad de lectura existente desde del inicio de la formación de la humanidad, sea en forma oral o escrita.

Durante la actividad de lectura accionamos varias estrategias. Para definir las, hemos elegido la conceptualización de KOCH & ELIAS (2005 p. 39 / traducida por la autora): Estrategia equivale a una instrucción global para cada elección a ser hecha en el curso de la acción. Además de esta definición, es posible accionar la existente en el artículo de LÓPEZ (2000, p.25) extraída del diccionario de uso del español de MOLINER que dice que uno de los sentidos de esta palabra es “arte de dirigir un asunto para lograr el objeto deseado”.

A pesar de que se propongan estrategias con la intención de que éstas sirvan para toda clase de textos, estas sólo son aplicables a tipos muy específicos. Ante ello, nos proponemos exponer un estudio que tiene como intuito analizar algunas estrategias de lectura que nos parezcan más acertadas a la práctica de la lectura de textos literarios en lengua española. Estrategias éstas basadas en la activación o construcción de conocimientos anteriores a partir de actividades de prelectura. Y a partir de ahí se formularán hipótesis sobre cuál de las estrategias analizadas sería la más eficaz a la lectura realizada por grupos de alumnos de nivel intermedio y avanzado. La justificación para la elección de los referidos grupos se dará más adelante cuando vayamos a analizar con más profundidad las estrategias, así como cuáles beneficios los aprendices pueden sacar de ellas. Para ello, nos basaremos en la identificación y descripción de las estrategias lectoras establecidas por LÓPEZ (2000, p.28-31).

Estrategias cognitivas y metacognitivas

De entre el grupo de estrategias seleccionadas elegimos las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras de acuerdo con KATO (1999, p 124) designan los principios que rigen un comportamiento automático e inconciente del lector y las segundas designan los principios que regulan la desautomatización consciente de las estrategias cognitivas. Primera-



mente, según López, dentro de las cognitivas aparece la intitulada: *Estrategia cognitiva basada en el uso del diccionario*, clasificada aún como estrategia cognitiva de clarificación y verificación, que tiene como principio la utilización del diccionario como elemento facilitador de la lectura, pero no dentro de una relación de dependencia que ocasione ruptura del desarrollo de dicha actividad por introducir de manera brusca un idioma distinto del texto, sino como estrategia que se debe utilizar cuando sea inútil alcanzar la significación de determinados elementos por el contexto. Se utilizaría, entonces, preferiblemente, un diccionario monolingüe porque de esta manera habría más oportunidades de contacto con la lengua española. Esta estrategia puede ser aplicada a grupos de un nivel intermedio o avanzados de lengua española, que ya poseen un cierto vocabulario y por esta razón no serían totalmente dependientes del diccionario. Su uso ocurriría dentro de situaciones no frecuentes y con un enfoque complementario. Sin embargo, suponemos que esa, probablemente no sea la estrategia más eficiente, pues aunque los textos literarios sean dotados de un lenguaje distinto, estos alumnos serían capaces de identificar palabras, expresiones y estructuras debido al tiempo que llevan contacto con la lengua.

Otra estrategia es nombrada como *Estrategia cognitiva de inferencia basada en el uso del conocimiento previo*, que sirve para derivar hipótesis sobre una forma lingüística concreta, su significado, su relación dentro del texto o aún la intención del autor. WENDEN Y RUBIN (1987, p. 19-20 *apud* LÓPEZ, 2000, p. 29-30) dividen esta estrategia en tres grupos siendo ellos: indicadores de inferencia interlingüales que tienen que ver con el conocimiento lingüístico de su propia lengua, es decir, cuando la proximidad entre el español y la lengua del estudiante le permite inferir el significado de nuevas palabras a través de las regularidades fonológicas que ambas lenguas poseen, o aún reconocer palabras semejantes a su lengua materna; el otro grupo indicadores de inferencia extralingual que dice respecto al uso del conocimiento del mundo, que pueden ser sobre el tema, sobre las características del texto y a la atención que se da a los elementos gráficos que él contiene; y el tercero y último son los indicadores de inferencia intralingual concerniente al conocimiento lingüístico que los alumnos poseen de la L2.

Quando un lector se dispone a leer en una lengua que no es la suya puede experimentar una considerable dificultad a enfrentarse a un texto concreto por primera vez. Esta dificultad no sólo tiene carácter lingüístico, sino que también puede estar relacionada con su conocimiento socio-



cultural. Por otro lado, el hecho de que este tipo de lector suele estar más concentrado en la descodificación hace que, en muchas ocasiones, no pueda prestar atención a una serie de elementos – no necesariamente lingüísticos – que presenta el texto y que le podrían ayudar a comprenderlo. Este condicionamiento también le dificulta poner en funcionamiento ciertas habilidades de lectura que utiliza el lector eficiente en su propia lengua. (BIELSA, 2000, p. 66)

Estos tres indicadores presentes dentro de la estrategia de inferencia del conocimiento previo son interesantes para que el alumno teniendo el profesor como facilitador desarrolle mecanismos que sanen las dificultades presentes en la citación de BIELSA. Para que el alumno no dirija su lectura sólo hacia el proceso de descodificación, principalmente el lector de nivel medio. Que él pueda centrarse en los dos últimos indicadores. Lo de inferencia extralingual porque le va a dar elementos que, a veces, debido a una atención exagerada a la descodificación pasan sin ser percibidos.

La inferencia intralingual también es muy importante porque el alumno ya tiene mucho tiempo de contacto con la lengua, el suficiente para comprender los mecanismos esenciales de su estructura, revelando determinado significado la manera en que los elementos estén dispuestos en el texto. Es evidente que la comparación con su propia lengua le facilitará la lectura, pero a la vez le puede llevarle por un camino equivocado.

Finalmente, el autor menciona las *estrategias metacognitivas de atención focalizada basada en la prelectura*, que son aquellas estrategias relacionadas principalmente por medio de la motivación e involucran al lector con el texto debido a la realización de previsiones generales del tema y de la finalidad del texto, haciendo que el lector tenga una atención selectiva o dirigida, estableciendo un objetivo específico para la lectura.

La importancia de la activación del conocimiento previo

El proceso de lectura es definido como un proceso único por GOODMAN (1990, p 14) que hace la comparación entre la lectura y el manejo de un automóvil, diciendo que los hay grandes, pequeños, viejos y nuevos, con tráfico intenso o leve y todas estas diferencias requieren flexibilidad por parte del conductor. Sin embargo, hay una única manera de conducir, unos lo hace bien y otros mal, eso va a depender de la habilidad de cada uno y de las estrategias elegidas. Lo cierto es que antes de empezar cualquier tipo de lectura ya poseemos una serie de conocimientos previos sobre el texto, que colaboran para facilitar este proceso. Esta información anterior genera algunas expectativas que son decisivas para la elección de la lectura de determinada novela o su rechazo en el mismo momento



que la encontramos, eso tiene que ver también con la motivación. Cuando se decide leerla al final, las hipótesis que se han formulado a partir del conocimiento anterior pueden o no cumplirse, y al mismo tiempo genera una reorganización de nuestros conocimientos y esquemas sean ellos, de orden lingüística o conceptual. Eso ocurre a partir del uso de una de las estrategias a que nos referimos anteriormente de metalingüística, a través de actividades de prelectura, que permitirán al lector despertar estos mecanismos de manera más consciente.

Si hemos considerado que leer es un proceso interactivo entre los conocimientos previos del lector y la información que ofrece el texto, las actividades de lectura pretenden intervenir en la activación y construcción del conocimiento previo del lector para facilitarle el acceso al texto. De este modo se convierte en actividad didáctica lo que suele hacer un lector diestro cuando se enfrenta con un texto por primera vez. Además, se ejercita a los estudiantes en la utilización de ciertas habilidades y estrategias de lectura que les permitirán formular hipótesis acerca de lo que van a leer. (BIELSA, 2000, p 68)

Análisis de las estrategias y justificativa de su utilización

Por lo que se refiere a las estrategias mencionadas no podríamos decir que esta o aquella estrategia son eficientes y esta otra no nos sirve para nada. Las estrategias son determinadas por el grado de novedad del texto, o local del texto, por el objetivo de la lectura, así como su motivación etc.

En definitiva, sería mejor referirse a estrategias adecuadas o no adecuadas atendiendo al tipo de texto, a los objetivos y necesidades del lector y también a su propia personalidad y estilo de aprendizaje. Factores todos ellos fundamentales a la hora de diseñar ejercicios de lecturas que pretendan promover el uso de las estrategias. (LÓPEZ 2000, pg 34)

Como se ha mencionado en el cuerpo de dicho artículo y con estas palabras de LÓPEZ sólo podemos elegir la estrategia adecuada, según la tipología textual, los lectores y los objetivos de la lectura. Por esta razón, definiremos estos pasos importantes para la construcción de una estrategia que, a nuestro juicio, sería la que podría traer más beneficios a los alumnos. Con relación a la tipología textual elegimos los textos literarios, la elección se ha dado por el hecho de que, desgraciadamente, la literatura aún no ha encontrado su ubicación dentro de las clases de español lengua extranjera y su utilización genera equívocos y controversias en los más variados niveles de enseñanza. A pesar de que en ella está todo.



...la literatura le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos, estimula nuestra imaginación, nutre nuestro intelecto (...) la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez, porque por un lado comparte el aspecto humano común a todos, y por otro nos conduce a mundos extraños y sugerentes. (BENETTI, CASELLATO, MESSORI, 2003, p.15)

Para probar nuestra hipótesis sobre la importancia de estrategias de lecturas que evidencien la activación o promoción del conocimiento previo, hemos elegido grupos de alumnos de semestres intermedios y avanzados porque se supone que estos tienen mayor intimidad con el idioma, a punto de tener pocas deficiencias de orden lingüística. El objetivo de la lectura es promover el contacto de los alumnos con el universo literario español e hispanoamericano. La lectura no posee fines didácticos en el sentido de pedir que ellos se fijen en aspectos gramaticales, estructurales o fonológicos.

Establecidos el público, la tipología textual y el objetivo de la actividad, hay que analizar la estrategia más favorable al desarrollo de una lectura eficiente y que al final dejen en los alumnos una sensación de bien estar por haber leído y comprendido.

Si a caso la lectura es complicada, de igual manera será complicada la comprensión del texto que se columpia, en un delicadísimo equilibrio, entre dispositivos cognitivos, lingüísticos, habilidades técnicas y un enredamiento emocional. (OLMI 2005, p.26, traducido por la autora)

Otra estrategia significativa para trabajar con textos literarios sería una que pudiera activar o propiciar conocimientos de naturaleza socio-cultural puesto que en semestres intermedios, como el quinto o sexto, los alumnos tienen un abanico lexical extenso y, tal vez, lo que les dificulte la comprensión sea la falta de un conocimiento sobre la cultura y la sociedad a cuál forma parte dada novela. Para esto, sería indicado la utilización de la estrategia denominada por López como *Estrategia cognitiva de inferencia basada en el uso del conocimiento previo* y más importante dentro de la división puesta arriba de activación de indicadores de inferencia extralingual.

Ante eso, se aclarará la metodología utilizada con el fin de comprobar nuestra teoría de que las actividades de lectura de textos literarios realizadas a partir de estrategias que tengan como finalidad activar o promover conocimiento previo son más adecuadas para alumnos de nivel intermedio e avanzado.

Para GOODMAN (1967) y SMITH (1978), la estrategia de predicción,



o adivinación, es fundamental en una lectura significativa, y ella ocurre según ellos, porque la lectura no involucra sólo el input visual sino también informaciones no visuales, del universo cognitivo del lector. Es esta interacción de las pistas visuales con el conocimiento almacenado en la memoria del lector que le posibilita anticipar, o predecir lo que él irá encontrar en el texto. (KATO, 1999, p. 80, traducido por la autora).

Metodología

Para que nuestra teoría pueda ser analizada contaremos con el auxilio de profesores y alumnos del programa de extensión, de la “Universidade Estadual do Ceará – UECE”, nombrado Nucleo de Lenguas Extranjeras. Es un espacio reservado para que los alumnos de la graduación hagan sus prácticas y los alumnos de la maestría de dicha universidad realicen sus estudios. Este estudio contará con tres etapas: entrenamiento de los profesores sobre el uso de estrategias de lectura; acompañamiento de la aplicación de las estrategias elegidas como más adecuadas a la lectura de textos literarios realizada por estudiante de semestres intermedios y avanzados; análisis de los datos obtenidos.

Conclusión

Queda pendiente el resultado de este estudio, que tiene como objetivo formular una propuesta de lecto-escritura, en la que el alumno no se vea solamente como un receptor sino como un lector que produce sentidos y que transforma lo que lee, reproduciéndolo activamente a través de la escritura.

Consideramos, sin embargo, que esta encuesta-acción podrá producir nuevos estudios y refutar nuestras hipótesis. De todos modos, nos parece importante para convertir la lectura de textos literarios en actividad significativa, la utilización consciente del alumno, de estrategias de lectura que evidencien la importancia de la activación y promoción del conocimiento anterior, trabajadas en clase por el profesor por medio de actividades de prelectura que permitan al alumno construir y reconocer el sentido de este contacto, que es muy relevante para el aprendizaje del español como lengua extranjera y para la formación de un lector consciente y participativo de los más importantes hechos revelados a través de la literatura.

Referencia Bibliográfica

BENETTI, Giovanna, CASELLATO, Mariarita, MESSORI, Gemma. *Más que palabras: Literatura por tarea*. Barcelona: Difusión, 2004.
 BIELSA, M^a. Del Pilar Ballester. Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. In *Carabela*. Coordinadora Edito-



rial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In *Os processos de Leitura e Escrita*. FERREIRO, Emília & M. G. Palácio. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Vilhaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÓPEZ, Julia Miñano. Estrategia de lectura: propuestas práscticas para el aula de E/LE. In *Carabela*. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2000.

OLMI, Alba. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil mas necessária. In *Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Org. OLMI, Alba e PERKOSKI, Norberto. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.



A canção de protesto como complemento a livros didáticos em uma proposta curricular multidimensional

Lígia da Costa Fontes (Unicamp)

Considerações Teóricas Introdutórias

O livro didático é um recurso bastante questionado e relevante no ensino de línguas e, em muitos casos, é um dos poucos disponíveis em sala de aula. Cunningsworth (1984) aponta que eles *são bons servos, mas péssimos mestres*. Quando servem aos objetivos de curso, pré-estabelecidos pelo professor, atendem às necessidades específicas do grupo de alunos. Mas quando são utilizados como guias inquestionáveis podem prejudicar o andamento dos cursos.

Considerando-se a língua e a história como as materialidades específicas do discurso, a Análise do Discurso propõe o deslocamento do foco do sistema lingüístico para a dinâmica do processo de produção de sentidos em práticas discursivas no ensino de línguas.

Diante disso, os teóricos na área de planejamento de cursos apontam a necessidade de propostas curriculares mais eficientes para inserir questões sócio-culturais e discursivas nas aulas.

Embasando-se nos conceitos acima mencionados, e considerando os estudos de Stern (1993) e Coste (1996), Serrani (2005) propôs um currículo Multidimensional, Interculturalista e de base discursiva, no qual sempre se examinam conteúdos da cultura materna e da alvo. O *Currículo Multidimensional* é dividido nos componentes que seguem:

- 1) Intercultural: Examinamos três tópicos: A. Territórios, espaços e momentos; B. Pessoa e grupos sociais; C. Legados sócio-culturais.
- 2) Língua e discurso: examinam-se gêneros discursivos e funcionamentos discursivos das formas lingüísticas previstas no currículo.
- 3) Práticas Verbais: constitui-se de atividades relacionadas ao ato de enunciar, vinculando-se aos trabalhos de leitura e escrita, produção de textos orais e compreensão auditiva.

Nosso foco estará nos gêneros discursivos canção de protesto e ensaio crítico e no quadro acima apresentado.

Discutiremos aspectos da complementação de materiais didáticos, tendo como eixo atividades referentes às canções de protesto, extraídas de três materiais didáticos *Ven 1*, *Hacia el Español* e *Intercambio 1*. Os livros considerados são de nível básico para reforçar o princípio de que as questões sócio-culturais podem ser abordadas desde o começo do curso. Todos eles compõem a Bibliografia de programas de curso de formação de professores em Língua Espanhola de universidades do interior do Estado de São Paulo.



Esta comunicação faz parte de uma pesquisa mais ampla em nível de Mestrado, que estou realizando na Unicamp, na qual analiso todas as canções de pro-
testo dos livros didáticos já mencionados. Porém, neste trabalho examinaremos,
especificamente as atividades com a canção “Como la Cigarra”.

Como la Cigarra: Complementações Multidimensionais no exame do Intertexto e do Interdiscurso

“*Como la Cigarra*” está inserida na terceira unidade do livro *Hacia el Español*. A área temática da unidade é “Buscando un piso/La Vivienda” e seus Objetivos Comunicativos são: perguntar o que uma pessoa deseja, descrever um aposento, expressar ações de duração, pedir informações e elaborar uma carta informal. Os Objetivos Lexicais são: tipos de aposentos, moradia, objetos que compõem a casa. Os Objetivos Gramaticais correspondem ao uso dos verbos Tener/haber, os gerúndio e suas irregularidades, adjetivos e antônimos. Os Objetivos Fonológicos se referem aos grupos de consoantes nm, mn, nn.

A canção “Como la Cigarra” é apresentada conforme o enunciado que segue: “*Rellena los huecos con la palabra del recuadro que convenga. Lee el poema en voz alta y escucha la sonoridad. Observa el significado de las palabras elegidas y si es coherente con el contenido del poema. Escucha después la grabación y comprueba tus respuestas*”.

As palavras a serem apreendidas são gerúndios regulares, por esse motivo, entendemos que com essa canção, propõe-se apenas introduzir essa classe gramatical e proporcionar ao aluno um exercício de compreensão auditiva.

A dimensão semântica parece estar considerada, quando na atividade proposta, solicita-se que o aluno avalie suas respostas de acordo com todo o significado do texto, porém não há menção das condições de produção da canção, que foi apresentada pela primeira vez em 1975 compositora argentina Maria Elena Walsh. Somente cita-se o nome da compositora e sua procedência.

O período em que essa canção foi produzida nos remete à repressão político-cultural que a ditadura militar impôs em vários países latino-americanos como a Argentina. Essas considerações, a nosso ver, são um eixo que requer uma complementação indispensável.

Acerca da Complementação de Materiais

Para a complementação de materiais didáticos, consideramos a Proposta Curricular Multidimensional, observando o princípio de incluir sempre materiais da cultura materna e alvo. Para tanto, examinamos a canção “Agora



falando sério”, composta pelo brasileiro Chico Buarque em 1972. A seguir discutiremos sucintamente fundamentos da complementação curricular, seguindo a proposta acima referida, analisando os componentes:

- ◆ Intercultural:
 - A. *Territórios, espaços e momentos*: metrópoles como o Rio de Janeiro e Buenos Aires no período da repressão ditatorial na década de 70.
 - B. *Pessoas e Grupos Sociais*: condição do artista conscientizador de problemas sociais.
 - C. *Legados sócio-culturais*: Sobre este tópico, podemos apontar as imagens comparativas entre a música “Como la Cigarra” e a fábula “A cigarra e a Formiga” de La Fontaine. Na música “Agora falando sério” de Chico Buarque, encontramos várias menções a intertextos. Os versos “A cantiga bonita que se acredita que o mal espanta” se refere ao provérbio “Quem canta seus males espanta”; e “E um tiro no sabiá”, “Dou um fora no violino”, “Faço a mala e corro pra não ver a banda passar” se remetem a canções que o próprio Chico Buarque compôs, e que tinham um sentido otimista na condução política do país.
- ◆ Língua e Discurso: examinamos o uso do gerúndio e seu funcionamento discursivo nas duas canções. Na música “Como la Cigarra”, há a presença de quatro gerúndios: resucitando, llorando, desesperando e várias repetições de “cantando”. Na canção “Agora falando sério” temos os gerúndios ouvindo, havendo, traindo, morrendo, cheirando, pedindo e a repetição do verbo “falando” em todas as estrofes. Os verbos “falar” e “cantar” representam um meio para que o artista possa protestar. Assim, a repetição destes verbos mostra a persistência na luta pela liberdade de expressão.
- ◆ Práticas Verbais: produção oral por meio do canto, compreensão auditiva, produção de um breve ensaio sobre canção de protesto, tradução, reformulação e paráfrase.

Considerações sobre a Complementação Proposta

Verificamos que não há referências explícitas à fábula “A Cigarra e a Formiga” nas atividades referentes à canção examinada no material didático abordado. Assim, sentidos implícitos da canção ficarão por conta da complementação (ou não) de professores e alunos.

O componente *Língua e Discurso* da Proposta Multidimensional considera o funcionamento discursivo da canção, ao tratar os intertextos das canções em língua alvo. A interdiscursividade do contexto sócio-histórico repressivo está implícita nas canções. Em “Como la Cigarra” o personagem cantor se esconde como a cigarra faz no inverno, quando se encontra ameaçado pela



censura, mas canta como uma forma de protesto. Em “Agora falando sério”, o cantor se posiciona diante da população, por meio dos versos “nada que distraísse o sono difícil como acalanto”, expressando que não queria perturbar a pretensa paz com a sua canção. Mas com os versos “o amor-perfeito traíndo”, “a sempre-vida morrendo”, “as rosas cheirando mal” explicita que não pode se calar, pois tudo está fora de ordem.

Quanto à questão da heterogeneidade do discurso, gostaríamos de salientar a tradução e a paráfrase como importantes sensibilizadores às discursividades. Uma complementação possível de materiais pode ocorrer a partir da reformulação de versos, através da criação de paráfrases que considerem as gradações de formalidade nas produções textuais. Exemplificando, temos:

Verso original	Tradução	Outras possibilidades de tradução (paráfrase)
E você que está me ouvindo, quer saber o que está havendo ...	Usted que está oyéndome, quiere saber que pasa ...	Usted que me está oyendo, quiere saber de qué se trata ...

Trabalhar o sentido do discurso por meio da relação de posições enunciativas similares em cultura alvo e materna, considerando não somente as perspectivas divergentes, mas também as semelhantes, pode ser um bom caminho para trabalhar diferentes discursividades.

Por exemplo:

Cultura materna	Cultura Alvo	Atividade proposta
Eu quero fazer silêncio, um silêncio tão doente do vizinho reclamar. E chamar polícia e médico e o síndico do meu tédio, <u>pedindo</u> pra eu cantar.	... cuántas noches pasarás <u>desesperando</u> . Y a la hora del naufragio y a la de la oscuridad alguien te rescatará, para ir cantando.	Solicitar que o aluno componha uma estrofe com o mesmo sentido das estrofes anteriores

Quanto às práticas verbais, realizamos oficinas de pesquisa temática sobre a canção de protesto, através da leitura e produção de breves ensaios dos alunos em língua meta. Após, propomos oficinas de reformulação. Para tanto utilizaremos alguns procedimentos da Proposta do Escrevente Indeterminado de Serrani (2003).

Nesta proposta de escrita, os alunos não se identificam. As folhas de pa-



pel, com as produções escritas são recolhidas em uma pasta deixada em algum lugar distante do professor. Após, as produções são digitadas, de preferência por uma pessoa que não faça parte das aulas, em uma ou duas folhas de papel e numeradas. Os erros são apontados pelo professor, mas não são corrigidos. Os alunos recebem todos os ensaios escritos. Será solicitado que ele corrija e reformule a sua própria produção, por meio de paráfrases. Esta prática proporcionará que o aluno seja leitor de seu próprio texto.

Considerações Finais

Para finalizar, gostaria de dizer que no estágio atual do estudo, estão sendo planejados estudos de caso com grupos que trabalhem as canções, exatamente como elas estão indicadas nos livros didáticos e grupos nos quais se trabalhe a partir de uma proposta multidimensional.

O objetivo é que o enfoque considere a utilização de materiais inter-semióticos, *não só enquanto realizações artísticas, mas também como acontecimentos de acesso a memórias discursivas e sócio-históricas* (Serrani, 2005, p. 59).

Agora Falando Sério

(Chico Buarque)

Agora falando sério

Eu queria não cantar

A cantiga bonita

Que se acredita

Que o mal espanta

Dou um chute no lirismo

Um pega no cachorro

E um tiro no sabiá

Dou um fora no violino

Faço a mala e corro

Para não ver

A banda passar

Agora falando sério

Eu queria não mentir

Não queria enganar

Driblar, iludir

Tanto desencanto

E você que está me ouvindo

Quer saber o que está havendo

Com as flores do meu quinta?

O amor-perfeito traindo



*A sempre-vida morrendo
E a rosa cheirando mal*

*Agora falando sério
Preferia não falar
Nada que distraísse ,
O sono difícil como acalanto
Eu quero fazer silêncio
Um silêncio tão doente
Do vizinho reclamar
E chamar polícia e médico
E o síndico do meu tédio ,
Pedindo pra eu cantar .*

*Agora falando sério
Eu queria não cantar
Falando sério*

*Como la Cigarra
(Maria Elena Walsh)
Tantas veces me mataron,
tantas veces me morí
sin embargo estoy aquí resucitando
Gracias doy a la desgracia
y a la mano con puñal
porque me mato tan mal
y seguí cantando
Cantando al sol como la cigarra
Después de un año bajo la tierra
igual que sobreviviente
que vuelve de la guerra*

*Tantas veces me borraron
Tantas desaparecí
A mi próprio entierro fui
solo y llorando*

*Hice un nudo del pañuelo,
pero me olvidé después
que no era la única vez
y seguí cantando.*

*Cantando al sol ...
Tantas veces te mataron*



*tantas resucitarás
cuántas noches pasarás
desesperando.*

*Ya la hora del naufragio
y a la de la oscuridad
alguien te rescatará
para ir cantando*

Cantando al sol (...)

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. "Gêneros Discursivos". In: *Estética da Comunicação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRUNO, F.A.T.C. & MENDOZA, M.A.C.L. *Hacia el Español básico*. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

COSTE, D. "Multimidia et currículo multidimensionnel". In: *Multimedia et stratégies d'apretissage des langue*. Lille: Presses de l'Université de Lille 3, pp. 41-50

CUNNINGSWORTH, Allan. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heinemann Educ, 1988.

PERRONE, C.A. *Letras e letras da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Elo Editora e Distribuidora LTDA, 1988

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. "Afetividade e Escrita em Língua Estrangeira". In: *Fragmentos nº 22*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

STERN, H. *Issues and Options In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Uma reflexão sobre a memória do ensino de espanhol no RJ: relatos de professores

Maria Cecília do Nascimento Bevilaqua (Uerj)

Apresentação

O presente estudo vincula-se ao projeto intitulado *Relatos de professores universitários de espanhol / LE que atuam no RJ: uma análise lingüístico-discursiva*, desenvolvido no âmbito de nossa recente atuação como bolsista de Iniciação Científica (IC)¹. Privilegia, dessa forma, o enfoque da Análise do Discurso de base enunciativa na abordagem da temática do trabalho docente, tendo em vista o propósito de contribuir para as reflexões voltadas para as articulações entre *práticas de linguagem e mundo do trabalho*. Portanto, parece-nos necessário comentar a proposta do projeto anterior, cujos desdobramentos apontaram para a definição deste artigo.

O projeto por nós desenvolvido orientou-se pelo propósito de alcançar uma maior visibilidade sobre a trajetória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro, marcada por ausências e retomadas no currículo escolar². Diante da falta de conservação de registros sobre essa trajetória, a via que seguimos foi a do resgate e análise de relatos produzidos em situação de entrevista por professores universitários do idioma que atuam/atuarão no estado, cuja formação ocorreu nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente.

Nesse enfoque, voltamos nosso olhar para processos avaliativos (Kerbrat-Oreccioni, 1980) que constituem opiniões e juízos de valor atribuídos ao ensino de espanhol em referências a práticas docentes inscritas em diferentes contextos históricos. Buscamos, assim, melhor compreender tanto aspectos que marcaram esse ensino no passado como questões que incidem na atual prática docente do idioma, que dialoga com um contexto histórico anterior. A análise desses discursos possibilitou-nos verificar, dentre outros aspectos, referências a contextos de formação em que não havia uma preocupação com a preparação dos futuros professores para atuar nas escolas.

Em um âmbito maior, a realização desse estudo permitiu-nos observar como aspectos de trajetórias pessoais apontam para questões referentes à memória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro. Podemos, afirmar, nesse sentido, que o acesso a relatos de professores acerca de seu próprio percurso profissional, possibilitou-nos o resgate de certa dimensão da historicidade desse trabalho (DAHER, ROCHA e SANT' ANNA, 2002), o que envolve, em grande medida, a verificação de elementos que atestam a complexidade constitutiva da atividade docente da área. Assim, podemos encontrar nesses textos referências a um fazer profissional através-



sado por diversos saberes e práticas, além dos níveis prescritos com os quais dialoga.

Ressaltamos que a opção pela utilização da entrevista como instrumento de acesso a discursos relativos a trajetórias profissionais considera a necessidade que se destaca cada vez mais no campo da educação de aceder a outras informações importantes no passado, além das apresentadas em livros didáticos e em textos oficiais. Assim, ao voltarmos nosso olhar para discursos produzidos por professores universitários do idioma, privilegiamos o resgate de uma memória de ensino construída discursivamente, sob a perspectiva dos próprios sujeitos que atuaram nesse percurso.

A partir dessas considerações, este artigo busca explicitar, ainda que de forma breve, o caminho teórico-metodológico seguido para a construção do roteiro de entrevista, o qual norteou a realização das interações estabelecidas entre pesquisador e entrevistados. Assim, na próxima seção, apresentamos algumas contribuições teóricas compreendidas como fundamentais para a realização de nossa proposta de pesquisa.

Sob uma perspectiva dialógica

O enfoque da Análise do Discurso de base enunciativa (AD) orienta nossa compreensão da língua relacionada ao seu uso, ou seja, como fenômeno social. Nesse campo de estudos, não se considera o discurso como estrutura transparente que simplesmente representa uma realidade, mas como um espaço de produção de sentidos que ultrapassa os limites da matéria lingüística. A linguagem, sob esse ponto de vista, caracteriza-se por meio da interação entre indivíduos em um momento concreto de enunciação que deve ser compreendido em relação ao contexto social mais amplo em que se insere.

Entender a comunicação verbal como interação significa considerar o discurso como resultante de um processo de constituição de sentidos que nunca é predeterminado, já que se constitui a partir da interatividade entre os coenunciadores (eu –tu) em um momento (agora) e lugar (aqui) específicos. Além do diálogo entre os coenunciadores, em nosso caso, entre pesquisador e entrevistado, é necessário considerar o diálogo que se estabelece entre diferentes discursos no interior do enunciado. Nesse sentido, aproximamo-nos às contribuições de Bakhtin, de grande relevância para os estudos da AD.

A partir do “diálogo”, fundamento do pensamento bakhtiniano, toda comunicação verbal caracteriza-se como um elo em uma cadeia mais ampla de enunciados já proferidos e também futuros. A enunciação estabelece-se

por meio da relação dialética entre o “eu” e o “outro” - este representado tanto pelo co-enunciador como por outros discursos - e, assim, constitui-se como um espaço discursivo de negociação entre suas vozes.

Em Bakhtin, a interação é compreendida como ação intrínseca à natureza humana, inserida em determinado contexto sócio-histórico e, portanto, submetida a coerções de diferentes naturezas. Considera-se, assim, que produzir discursos é dizer algo a alguém, de uma determinada forma, em um dado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução e isso só é possível por meio de um gênero, formas relacionadas aos tipos de interação inscritos nos costumes de determinado grupo, garantindo a base comum para que a comunicação possa se estabelecer.

De acordo com uma concepção histórica de sujeito e de linguagem, o autor tece a noção de gênero de discurso de forma esparsa ao longo de sua obra. Em *Estética da criação verbal* (1979/2003), explicita seu conceito de gênero:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elaborará seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 262, grifo do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos a interação verbal que se produz em situação de entrevista, no âmbito de pesquisa científica, como um gênero de discurso, ou seja, como forma específica de enunciado resultante da interação entre pesquisador e entrevistado. Essas práticas discursivas, ainda que apresentem relativa flexibilidade estrutural, devido ao fato de que se materializam sob a forma de conversação, são de ordem diferente da simples conversa informal, já que se caracterizam a partir de propósitos anteriormente definidos pelo pesquisador, os quais dialogam com os objetivos mais amplos da pesquisa que as sustentam. (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004).

A partir dessas considerações, partimos para a construção do instru-



mento de entrevista, cujos passos metodológicos detalhamos a seguir.

A elaboração do dispositivo de entrevista

Para a elaboração do roteiro de entrevista³, seguimos a proposta metodológica de Daher (1998), que considera a construção de blocos temáticos nos quais se organizam perguntas definidas a partir de objetivos, problemas e de hipóteses que tem o pesquisador antes da realização das entrevistas.

A partir do objetivo primeiro de recuperar informações relacionadas à memória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro, no que se refere à formação de docentes para a área, definimos e elaboramos os blocos de perguntas: *“Formação do professor”*, *“O ensino de espanhol no passado”* e *“O ensino de espanhol hoje”*, buscando, com isso, responder às seguintes perguntas: Como ocorre a caracterização do ensino do idioma no passado e no presente? Que papel cumprem as referências do passado na definição da prática desses professores?

Pretendemos, assim, verificar como o professor universitário de espanhol fala, do presente, sobre sua trajetória profissional, comentando a organização das aulas, os objetivos do ensino, a principais dificuldades nesse estudo etc. Nosso interesse por melhor compreender o trabalho desse professor nos motivou a elaborar questões referentes à sua formação e à sua atuação, considerando a importância desses elementos em diferentes momentos de sua trajetória profissional, de modo a visualizar mudanças e permanências na perspectiva de ensino do idioma.

Assim, no bloco denominado *“Formação do professor”*, objetivamos elaborar perguntas que garantissem informações sobre os fatores que motivaram o entrevistado a estudar espanhol e sobre como se caracterizava o ensino do idioma no contexto de sua formação. As perguntas são as seguintes: *“De onde surgiu seu interesse pelo espanhol?”*; *“Como foi sua formação na graduação?”*.

No que se refere aos blocos intitulados *“O ensino de espanhol no passado”* e *“O ensino de espanhol hoje”*, elaboramos questões que motivassem os entrevistados a falar sobre a trajetória de sua atuação como professores de espanhol. Com isso, pretendíamos obter informações sobre o ensino de espanhol, sob a perspectiva do professor, envolvendo um passado recente e o momento atual. Assim, o bloco *“O ensino de espanhol no passado”* compreende as perguntas: *“Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?”*; *“Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?”*.. Já no bloco *“O ensino de espanhol hoje”*, perguntamos: *“Como é a sua experiência hoje?”*.

Após a organização do instrumento, realizamos uma entrevista piloto.



Cabe destacar que os resultados alcançados permitiram a revisão e a reformulação do roteiro de entrevista, por meio da confrontação entre as hipóteses construídas e as respostas apresentadas no relato. Com isso, realizamos as demais entrevistas.

Considerações finais

Neste artigo, propomos uma discussão acerca de aspectos teórico-metodológicos que nortearam a realização da pesquisa por nós desenvolvida, a qual propôs uma reflexão sobre aspectos da trajetória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro via análise de relatos de professores.

Para a consecução do objetivo de resgatar e analisar esses enunciados, consideramos o interesse de contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre uma memória pouco conhecida e investigada. Compreendemos, portanto, que a realização de entrevistas com docentes, no âmbito desta pesquisa, permite a criação de novas práticas discursivas sobre a atividade de trabalho desses professores. A concepção desses relatos como enunciados nos leva a considerar as implicações do pesquisador na forma como se concretiza a comunicação verbal, já que é a partir da interação entre os sujeitos que se constituem os sentidos no discurso.

Referências Bibliográficas

- BAKTHIN, Mikhail (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DAHER, M. Del C.F.G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. In: *The ESpecialist*, vol.19, nº especial. São Paulo: CEPRI/EDUC, 1998, pp. 287-303.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'enonciation*. Paris, Armand Colin, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 2001.
- ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V.L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Revista Polifonia* 8. Cuiabá: EdUFMT, 2004, pp. 161-180.

Anexo

Roteiro de entrevista

Objetivos problemashipótesesperguntaformação

- ♦ Identificar aspectos do ensino no contexto de formação do entrevistado.
- ♦ Verificar concepções a respeito de práticas educativas.
- ♦ A relação entre o espanhol no contexto brasileiro e as razões que



influenciaram a opção do entrevistado por estudar o idioma.

- ◆ A relação entre aspectos da formação do entrevistado e questões relativas ao contexto em que se situa.
- ◆ Os entrevistados apontariam diferentes motivos que influenciaram a opção pelo estudo da língua espanhola.
- ◆ Os entrevistados caracterizariam diferentes formações, a partir de referências a teorias e práticas.
- ◆ De onde surgiu seu interesse pelo espanhol?
- ◆ Fale sobre como foi sua formação na graduação.

O ensino no passado

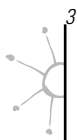
- ◆ Identificar a forma como se configurava o ensino de E/LE no passado.
- ◆ Verificar concepções a respeito de práticas educativas.
- ◆ As semelhanças e diferenças entre o ensino de espanhol no contexto de formação e no contexto de atuação profissional do entrevistado
- ◆ Os entrevistados indicariam aspectos que aproximam o ensino do idioma no contexto de sua atuação como professor ao ensino no contexto de sua formação, além de aspectos que distanciam esses dois momentos.
- ◆ Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?
- ◆ Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?

O ensino hoje

- ◆ Verificar continuidades e rupturas na trajetória do ensino do idioma.
- ◆ Verificar concepções a respeito de práticas educativas. - A relação entre a trajetória do ensino do idioma e a configuração atual desse ensino.
- ◆ Os entrevistados caracterizariam o ensino de espanhol através do diálogo com um contexto histórico anterior.-E hoje, como é sua experiência?/
- ◆ Como é o ensino de espanhol hoje?

Notas

- 1 *Remetemo-nos aqui à nossa participação no projeto intitulado Práticas de Linguagem e mundo do trabalho: exames de seleção profissional (Daher: prociência/UERJ/FAPERJ, 2005-2008).*
 - 2 *O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma trajetória peculiar com relação ao ensino dos demais idiomas. Seu trajeto se inicia oficialmente em 1942, quando se integra ao currículo das escolas e é interrompido em 1961, devido a mudanças na legislação educacional. No Rio de Janeiro, o idioma retorna à grade escolar no ano de 1985, quando é realizado o primeiro concurso para professor de espanhol da rede estadual.*
- O roteiro de entrevista segue em anexo.*



O mercado de trabalho e a receptividade do egresso: o curso de Letras com habilitação em espanhol em Guarapuava^a

Maria Josele Bucco Coelho (UEL/UNESP^b)

Luciane Ribeiro (UNICAMPO – Faculdades Campo Real^c)

Introdução

Segundo (PICANÇO, 2003, p.33), o processo para a consolidação da língua espanhola como disciplina escolar, no Brasil, ocorre na década de 40, por questões estratégicas do governo brasileiro e interesses da sociedade, sem necessariamente corresponder a uma tendência mundial. Pois nesse período, os conteúdos privilegiados pelos professores eram as línguas vivas, ou seja, a literatura consagrada e noções de civilizações, a história e costumes do país onde se falava a língua estrangeira. A língua espanhola era identificada como língua de autores consagrados, como Miguel de Cervantes, Becker e Lope de Vega e, ao mesmo tempo, era o idioma de um povo que participou da história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais e que se mostrava orgulhoso de seus heróis nacionais como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores.

Na década de 40, a formação em língua espanhola era ofertada pela Universidade Federal do Paraná, na licenciatura em Letras Neolatinas a qual previa, além das línguas clássicas e da língua portuguesa, o estudo do francês, italiano e espanhol com suas respectivas literaturas até o terceiro ano do curso. Na última série, os acadêmicos deveriam optar por duas delas, habilitando-se para dar aulas de língua portuguesa, latim e duas línguas neolatinas. Esse foi um dos motivos para que o espanhol fosse colocado nos currículos, pois a formação de docentes nessa área facilitaria a contratação de profissionais para assumir as aulas de língua espanhola.

Conforme (PICANÇO, 2003, p.36), no Paraná, um dos locais onde o espanhol constava como língua estrangeira era o Colégio Estadual do Paraná, sendo as aulas ministradas inicialmente pela professora Maria de Lourdes Vitola, formada em Neolatinas.

O Estado do Paraná foi o primeiro a implantar o ensino de línguas estrangeiras fora da grade curricular, seguido pelo Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Em 1982, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas no Colégio Estadual do Paraná, CELEM, onde eram oferecidas aulas de alemão, inglês, francês e espanhol. O projeto objetivava:

- ♦ Proporcionar o enriquecimento das atividades curriculares, através do estudo intensificado de uma língua estrangeira moderna;



- ◆ Desenvolver e aprimorar habilidades de comunicação oral e escrita;
- ◆ Melhorar a qualificação para o trabalho contribuindo para a realidade profissional;
- ◆ Oferecer estudos financeiramente acessíveis de Línguas Estrangeiras aos alunos cuja situação sócio-econômica os impeça de se matricularem em cursos pagos.

Nessa época, a procura pelo idioma era pequena e só no início do ano letivo de 1982 a professora Deucélia La Banca, licenciada em 1971, pôde atuar como professora de espanhol, na Universidade Federal do Paraná. Após ter entrado em contato com a Coordenadora da área de Espanhol da Universidade Federal do Paraná, solicitou a implantação do idioma como opção para as provas do Vestibular e a proposta foi aceita, esta medida acabou resultando na procura de professores de espanhol para dar aulas em cursinhos e Colégios de 2º Grau.

Conforme a professora Sagrário Ruiz em reportagem veiculada no Jornal da Educação, de março de 2006, o Paraná é o Estado com o maior número de turmas de espanhol em escolas da Rede Estadual, sendo 718 turmas em 179 escolas, com aproximadamente 13.657 alunos. A professora é espanhola e representante do Ministério da Educação da Espanha no convênio com o Governo do Estado para o desenvolvimento do ensino de língua espanhola na Rede Estadual. Segundo ela, os paranaenses demonstram um grande interesse em aprender o idioma, e a Secretaria de Educação empenha-se fazendo com que o Paraná, dentre as demais unidades da federação, destaque-se no ensino do idioma.

Dentre os fatores que promoveram o crescimento do espanhol no mundo estão: a redemocratização da América Latina, que fez com que muitos países se tornassem promissores mercados consumidores de tecnologia e produtos industrializados importados de países asiáticos e os investimentos feitos na Espanha, pela Comunidade Européia, para fortalecer o país, pois a partir de 1990 o espanhol passou a ser o segundo idioma mais usado comercialmente no mundo.

A Guarapuava Espanhola

A presença de espanhóis em Guarapuava e os fatos históricos levaram a cidade a receber a denominação de Guarapuava espanhola. Segundo (MARCONDES, 1998, p.21), a Guarapuava Espanhola surgiu através da posse de Don Alvár Nuñez Cabeza de Vaca. A Espanha enviou-o em 1541, e ele fundou a Província de Vera, que ia de Santa Catarina ao rio Iguaçu e abrangia todo o território guarapuavano, pois o Tratado de Tor-



desilhas designava a região que atualmente compreende o Centro-Oeste do Estado do Paraná como pertencente ao Reino Espanhol.

Para habitar a região, os espanhóis fundaram povoações de Ontiveros, às margens dos rios Paraná e Piquiri, respectivamente, a Cidade Real do Guairá e Vila Rica de Espírito Santo.

Essas origens também motivaram a implantação do ensino de língua espanhola nesta região, pela SEED - PR. Assim, em 1988, o CELEM, tendo como sede o Colégio Estadual Liane Marta da Costa situado à Rua Presidente Zacarias, 875, no Bairro Santa Cruz, iniciou as primeiras turmas de espanhol na cidade de Guarapuava.

Conforme entrevistas realizadas com a senhora Gertrudes Zenaide Ferreira, a qual era responsável pela formação de turmas e secretária geral do colégio, o curso era ofertado gratuitamente para os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio e para os professores da Rede Estadual de Ensino, no efetivo exercício da função. A duração do curso era de dois anos, que estavam divididos em quatro semestres, totalizando 270 horas-aula, sendo feita à renovação de matrícula a cada semestre e a certificação era realizada pela Secretaria de Educação.

No ano de 1998, havia 09 turmas com um total de 163 alunos que iniciaram o curso de espanhol, mas somente 17 concluíram o primeiro ano. Já no ano de 1999 havia 10 turmas com 155 alunos matriculados, sendo que somente 62 concluíram o 2º ano.

A primeira professora que iniciou as atividades com a língua espanhola, no Colégio Estadual Liane Marta da Costa, foi a senhora Virginia M. Ibañez, a qual conhecia e dominava a língua espanhola, mas não possuía formação acadêmica nessa área.

Na cidade de Guarapuava, trabalham com o espanhol, as seguintes escolas de idiomas: Wizard, Liberty, CCAA, Vitória, Net, Yazigi, Fisk, mas muitas delas não fecharam turmas no 2º Semestre de 2006. Além do CELEM, as escolas particulares e o Instituto Educacional Dom Bosco, trabalham com o ensino de língua espanhola.

Habilitação em Letras Português Espanhol em Guarapuava

Segundo dados coletados do Processo para Criação de Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Espanhol (Volume I, Autorização para o funcionamento do Curso) do Centro de Ensino Superior Campo Real - CESCARELI, Guarapuava, de aproximadamente 200.000 habitantes, é considerada uma cidade próspera, com uma população jovem, a qual dispõe de uma Universidade Pública que, além de oferecer vagas limitadas, não disponibiliza um Curso de Letras com habilitação em Espanhol.



Assim, em 2001, a UNICAMPO – Faculdades Campo Real, implanta o Curso de Letras Português-Espanhol, tendo como meta, o desafio de preparar profissionais que atendam às necessidades do mercado. O curso de Letras busca suprir uma demanda a partir da formação de professores na área de Língua Estrangeira Moderna, pois os estabelecimentos de ensino poderão ofertar em suas matrizes curriculares o Espanhol como língua estrangeira. É também uma opção de formar cidadãos conhecedores da cultura hispânica e hispano-americana, podendo inclusive entender melhor o processo de ocupação de espaço e desenvolvimento da cultura latino-americana.

O curso foi autorizado pela Portaria Ministerial nº. 591, no dia 28 de março de 2001, publicada no Diário Oficial da União nº. 62-E, de 29 de março de 2001.

O primeiro vestibular aconteceu em junho de 2001 e a primeira turma iniciou as aulas em julho, com 28 alunos dos quais apenas 13 se formaram, em dezembro de 2004. Dessa primeira turma, aproximadamente 23% dos acadêmicos estão exercendo a profissão de professor de língua espanhola nas escolas da cidade e região, pois o espanhol ainda é ofertado apenas nas escolas da rede particular de ensino, no CELEM e em escolas de idiomas.

No entanto, este campo de trabalho tende a se expandir, graças ao sancionamento da lei 11161/2005, no dia 05 de agosto de 2005, pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A referida lei torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. A lei no seu § 2º faculta a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. O Projeto de Lei n. 987, de 2000, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 7 de julho prevendo a implantação gradativa do ensino do espanhol, no prazo de cinco anos e atribuindo aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução, de acordo com as condições e peculiaridades locais.

A Secretaria de Educação Básica indica que, para implantar o ensino da língua espanhola nas 1354 escolas de Ensino Médio, nos onze Estados que fazem fronteira com países que falam o espanhol, serão necessários 1411 professores.

Segundo informações retiradas do Diário Online da reportagem de Rita Donato a nova Lei é vista como uma mudança positiva, pois aumentará o campo de trabalho e é uma chance a mais para os alunos que realmente querem aprender e não têm condições financeiras para pagar um curso especializado. Também é uma forma de integração na área comercial e cultural entre os países de toda a América Latina, facilitando, principalmente, a comunicação no Mercosul (bloco formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai).



Conclusão

Ao apresentar a constituição do espanhol como disciplina escolar e como foi implantado seu ensino no Paraná e em Guarapuava, através de CELEM, do Instituto Educação Dom Bosco, das escolas de idiomas, e do Curso de Letras Português-Espanhol, justificando-se o porquê desse curso na região guarapuavana e a receptividade do mercado de trabalho com relação à primeira turma formada em Letras da UNICAMPO – Faculdades Campo Real, no ano 2004, constatou-se que este campo de trabalho tende a se expandir, graças ao sancionamento da lei 11161/2005, pois a referida lei torna obrigatória a oferta da língua espanhola em *colégios públicos que deverão oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira no horário normal dos alunos*.

Esta expansão tenderá a beneficiar particularmente não só os recém-formados, mas também ao município de Guarapuava, que tem origens históricas e um passado de ensino da língua espanhola anteriores mesmo à promulgação da referida lei, uma vez que a população guarapuavana sempre demonstrou interesse em conhecer e praticar o idioma espanhol.

Referências Bibliográficas

- BRASIL/MEC/SEF. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996
- BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial*, Brasília, dez. 1961
- GUARAPUAVA. UNICAMPO. Faculdades Campo Real. Processo para criação de curso de graduação em Letras com Habilitação em Espanhol (Autorização para o funcionamento do Curso- Volume I),2001.
- _____. UNICAMPO. Faculdades Campo Real. Projeto Político Pedagógico Curso de Letras Português-Espanhol. Guarapuava, 2004.
- MARCONDES, Gracita Gruber. *Guarapuava: história de luta e trabalho*. Guarapuava: UNICENTRO, 1998.
- PARANÁ/SEED. Resolução nº. 3546/86. Estabelece criação de 22 Celems. *Diário Oficial*, Curitiba, 1986.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.
- RUIZ, Sagrário. Paraná é destaque no Ensino de Espanhol: A língua de Cervantes é mais ensinada nas escolas estaduais como segundo idioma opcional. *Jornal da Educação*, nº. 44, ano III, março 2006.



Depoimento

FERREIRA, Gertrudes Z. Entrevista concedida à pesquisadora, Guarapua-va, 13 de fevereiro de 2006.

Documentos Eletrônicos

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Seção1 - República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Disponível em: <http://www.dou.gov.br/imprensa/jsp/jornaiscompletos_leitura.jsp> Acesso em 01/06/2006.

DONATO, Rita. Vantagens que a nova Lei oferece. Disponível em <http://www.imesexplica.com.br/041105_ensinoespanhol_vantagens.asp> Acesso em 08/08/2006

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. LEI N° 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.*

Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/viw_identificacao/11.61-2005> Acesso em 30/04/2006.

Notas

- a *Este artigo é parte da pesquisa que será apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Unicampo-Faculdades Campo Real, sob a orientação da Profa. Maria Josele Bucco Coelho.*
- b *mjosele@yahoo.com.br – Mestranda da UNESP e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Estudos de Literatura e Língua Espanhola da Unicampo- Faculdades Campo Real.*
- c *lunerib@yahoo.com.br – Discente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Unicampo – Faculdades Campo Real.*



A compreensão leitora em língua estrangeira na educação de jovens e adultos

Luziana de Magalhães Catta Preta (PG/ UFF)

Esta comunicação, conforme já dito no título, deseja expor os resultados parciais de uma pesquisa em leitura interativa nas aulas de língua estrangeira-espanhol (E/LE) realizada no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Teve como objetivo específico trabalhar o conhecimento prévio do aluno como fator preponderante para o seu melhor desempenho como leitor.

Para uma melhor compreensão do trabalho, devemos aclarar que o PEJA está respaldado pela Lei 9394/96 – “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, ocorre em horário noturno, em curso presencial, divide-se em dois blocos (PEJA I e II), com grupos que têm como máximo 25 alunos, fato fundamental para o objetivo a que se destina: complementação dos estudos e o exercício da cidadania, facilitando a entrada dos mesmos no mercado de trabalho. No caso do PEJA II, proposta da presente comunicação, compreende os quatro anos finais do ensino fundamental.

O interesse por este tema especificamente em um grupo considerado para muitos educadores como sendo “problemático” deveu-se ao fato de termos percebido que, além das dificuldades do aluno já adulto em reintegrar-se ao contexto escolar, muitas vezes, o próprio professor não possuía conhecimento necessário sobre leitura interativa.

Nesta pesquisa, propusemos selecionar temas e materiais de compreensão leitora e aplicá-las durante as aulas, sensibilizando os alunos para a tarefa de leitura com a finalidade de atingir um alvo concreto: mostrar ao aluno que ele seria capaz de compreender melhor um texto em língua estrangeira se utilizasse, para isso, seu conhecimento prévio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, levamos em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento minucioso que contém as diretrizes básicas para as modificações curriculares adaptado às novas tendências. Tal documento introduz temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e temas locais, devendo-se ter o cuidado de trabalhá-los como uma nova forma de considerar os conteúdos, e não como assunto a ser tratado paralelamente aos mesmos.

Assim, buscamos focar temas que trabalhassem de acordo com os PCN através de textos nos quais se levavam em conta a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Tentamos no decorrer da pesquisa responder as seguintes perguntas: Funcionaria a compreensão leitora em língua estrangeira neste grupo, uma vez que



os alunos possuem uma grande dificuldade na língua materna? Que tipos de textos os professores deveriam levar aos alunos e com que objetivos?

Outro ponto relevante neste grupo que tivemos que levar em consideração foi a diversidade dos alunos que possuíam histórias de vida diferentes, pois eram trabalhadores, donas de casa, jovens, religiosos ou ainda aposentados que sentiram a necessidade de recomeçar seus estudos do qual tiveram uma interrupção forçada ocasionada por condições adversas.

Diante de todo o exposto nos coube refletir sobre a forma pela qual sensibilizaríamos nossos alunos para dita tarefa, uma vez que conhecemos também os problemas pelos quais passam os professores de língua estrangeira, que comumente escutam de seus alunos: Por que tenho que aprender espanhol se não sei nem o português? Ou ainda: Como vou ler em espanhol se não leio bem nem português?

Tais questionamentos nos levaram a pensar sobre o conceito de leitura, o qual Sole (1998:22) define como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”. Tal afirmativa envolve a presença de um leitor ativo que processa o texto e o examina. Também implica que deve existir um objetivo para a leitura, isto é, lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

A perspectiva interativa da leitura, ainda segundo Sole, pressupõe uma síntese de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura: modelo “bottom up” e “top down”. O primeiro se centra no texto, em um modelo ascendente, que flui do texto para o leitor e não considera a bagagem deste. Já o segundo é descendente, onde o leitor usa seu conhecimento e seus recursos para antecipar o conteúdo do texto.

Do ponto de vista do ensino, Sole pondera que as propostas fundamentadas nesta perspectiva “ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão”. (1998:24)

Com relação aos alunos do PEJA, podemos perceber que, aproveitando a heterogeneidade da turma e incorporando-a como parte constitutiva das estratégias de leitura, a dificuldade e o desinteresse do aluno nos proporcionaram um final diferente.

Por isso, acreditamos ser inevitável priorizar a leitura na aula de língua estrangeira através dos temas assinalados pelos PCN, pois estes fazem parte da realidade dos alunos e precisamos garantir-lhes a oportunidade de aprender mais sobre si mesmo e os demais, proporcionando a capacidade de se posicionarem diante das diversas manifestações culturais. Para que isso seja possível, é importante que o ensino esteja fundamen-



tado também pela função social que exerce, principalmente por meio do uso que se faz da língua estrangeira via leitura.

Segundo Kleiman (2002a), a utilização na aula de tipos de textos diferentes, não só contribui para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, como proporciona também a possibilidade de buscar em outros textos conhecidos, resposta para o desconhecido. Ao mostrar que os textos são usados com propósitos diferentes na sociedade, o professor situa o aluno no fato de que, ao atuar no discurso por meio da linguagem, as pessoas fazem eleições que mostram suas visões de mundo, seus projetos políticos, etc. A consciência crítica com relação à leitura possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na própria escola para a construção de contra discursos.

Assim, o professor, durante as aulas, ao fazer com que o aluno se deparasse com a leitura de textos em língua estrangeira, buscou orientá-lo a fazer correlações com assuntos já vividos e, portanto, possíveis de serem compreendidos. A ativação do conhecimento prévio, ou seja, do conhecimento de mundo adquirido ao longo de sua vida foi necessário para que houvesse a compreensão do texto. Kleiman (2002b), inclusive, defende que caso não exista a ativação do conhecimento prévio do leitor com relação aos padrões estruturais do texto, a mensagem pode ser dificultada ou até mesmo não se concretizar.

Ao falar sobre procedimentos de leitura proporcionamos ao aluno não só uma nova forma de aprender um idioma, mas também fizemos com que ele adquirisse um novo olhar sobre o texto. A leitura, como sabemos, leva o aluno a conquistar novas fontes de conhecimento e sendo este trabalho bem assimilado, o mesmo apresentará enriquecimento em outros âmbitos necessários para o seu crescimento pessoal e profissional.

Dos resultados que obtivemos com a pesquisa, constatamos que, apesar das dificuldades, ficou patente que é possível realizar um trabalho nestas aulas e que a chave para o êxito seria justamente trabalhar com o que, em princípio, seria o problema: a heterogeneidade. Aproveitar a “diferença” para obter a concretização do trabalho, pois também são indivíduos portadores de cultura e de conhecimento de mundo e, se chegam cansados à escola, igualmente chegam com suas histórias de vida, ou seja, com o conhecimento prévio que lhes proporcionou ajuda na discussão e compreensão da leitura dos textos, assim como a interação lhes despertou um melhor rendimento nas aulas. Durante o trabalho, notamos que o professor exerceu papel fundamental na orientação de seus alunos para que percebessem que elementos como desenhos, títulos e o próprio formato do texto fossem de grande valia para a sua compreensão e, portanto, não podem ser desprezados.



Outro procedimento constatado como bom resultado foi a formulação de hipóteses de leitura na abordagem do texto, o qual teve como intuito reconstruir a auto-estima do aluno do PEJA. O professor serviu como orientador, dando pistas necessárias para que o aluno pudesse preparar-se previamente para a leitura do texto, fator que contribuiu para uma forma mais acessível de ler em língua estrangeira.

Assim sendo, acreditamos, sim, ser possível trabalhar a compreensão leitora neste grupo específico, apesar de todas as dificuldades encontradas. Através da aplicação de exercícios, percebemos a interferência da língua materna, pois o aluno apresenta dificuldades não só porque está aprendendo um novo idioma, mas por possuir esta defasagem na língua materna também. Por isso, a necessidade de apresentar-lhes variados textos extraídos de diversas fontes como jornais, revistas, ou seja, expositivos e com ênfase na informação com uma proposta que tem características instrumentais, porque, assim, estaríamos trabalhando também com a interdisciplinaridade e a transversalidade de acordo com os PCN.

Outro aspecto observado diz respeito à integração que se estabeleceu durante as aulas, pois percebemos que alunos de diferentes idades, com histórias de vidas diferentes, com projetos de vidas diferentes conviveram e puderam trocar experiências de forma que um colaborasse com o outro e todos desejassem um mesmo objetivo: seguir adiante e realizar sua tarefa de terminar esta parte dos estudos já renunciadas outras vezes.

Certamente, sabemos que não se solucionam problemas relacionados à leitura da noite para o dia, porém esperamos ter contribuído com o trabalho de alguma forma para o reingresso destes alunos aos estudos e que os mesmos obtenham êxito na arte de ler, mesmo que muitas dificuldades ainda tenham que ser sanadas. Para que tal fato ocorra, o professor também precisa compreender e conhecer as características e dimensões do ato de ler para conquistar seu propósito: a formação de leitores autônomos e críticos.

Finalizando, ressaltamos a importância de se registrarem em congressos resultados de pesquisas que podem contribuir para o ensino de língua estrangeira, ainda mais no que tange a um fator relevante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade: fazer com que nossos alunos jovens e adultos se tornem bons leitores, pois usando as palavras de Freire “Agora, pelo contrário, o ensino como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto” (2003:30).



Referências Bibliográficas

- BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. LE/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília MEC/SEF, 1998, 120 p.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002ª.
- _____. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.
- SOLE, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O aluno de espanhol e o ator de teatro. Analogias possíveis

Marcos Maurício Alves da Silva (USP / UNICAPITAL)

Introdução

Aqui tentaremos traçar alguns paralelos entre o aprendiz de uma língua estrangeira e o ator que representa um papel no teatro. Mostraremos estas analogias, tentando encontrar pontos em comum, e também pontos que nos pareceram divergentes. Faremos essas analogias para de alguma maneira mostrar teoricamente a possibilidade do encontro entre dois “fazereres” (representar e aprender) que parecem, a princípio, tão distantes.

A maior contribuição deste estudo é de acrescentar um novo ponto de vista sobre a relação do estudante brasileiro com a língua espanhola e tentar trazer a consciência do professor de LE que o aluno pode não aprender a língua (ou pelo menos ter dificuldades) não só por questões cognitivas (o que no teatro poderíamos chamar de ‘falha técnica’), mas também porque há outros fatores que influenciam nesse aprender. Neste trabalho estudamos um destes fatores que a questão da subjetividade do indivíduo a qual de alguma maneira é afetada quando entra em contato com uma LE.

Algumas analogias possíveis – encontros e desencontros

Numa primeira etapa de nossas pesquisas para o trabalho que desenvolvemos no Mestrado, passamos a buscar regularidades em textos escritos de alunos de espanhol como LE, procurando encontrar traços que nos pudessem mostrar que, na língua estrangeira, há uma possível criação de um personagem com a possibilidade de alguns deslocamentos na subjetividade do aprendiz. Em uma segunda etapa, passamos a procurar semelhanças entre o ator que representa um papel no teatro e o estudante de uma LE no que diz respeito à possibilidade da criação de uma personagem.

Será importante que expliquemos antes como aparece a idéia deste artigo. A fagulha inicial do trabalho surgiu de nossa experiência como professor de espanhol e como ator de teatro, representando tanto em língua materna quanto em espanhol. A partir de observações durante as aulas e também durante o processo de criação teatral, começamos a perceber que havia certas tendências que se repetiam em ambas as experiências. Assim, intuímos que o processo de construção da personagem pelo ator no teatro e as modificações na subjetividade que envolve o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira têm uma série de semelhanças. Percebemos, ao longo do processo de estudo, a existência de analogias entre o aprendiz de uma LE e o ator de teatro.



A metáfora da criação da personagem

Acreditamos que seja possível falar de maneira metafórica em uma possível criação de um personagem na língua estrangeira uma vez que o estudante tem que marcar de maneira diferente a subjetividade na LM e na LE. Quanto à aceitação das personagens criadas pelo ator e pelo aprendiz percebemos que é socialmente aceito que o ator esteja representando; um espectador vai ao teatro para ver um ator interpretando determinados papéis no palco. Em geral não se pensa da mesma forma quando se fala de um aprendiz de LE. Todavia, podemos perceber que, muitas vezes, diante de um falante muito 'bem sucedido' na LE ouvimos comentários de que 'parece ser outro' falando na LE de tão diferente que é quando fala na LM. Outras vezes pessoas que afirmam coisas como: "Ele fala tão bem que até 'engana'.", pensando esse "enganar" como uma pessoa que se passa por estrangeiro, ou seja, que tem um nível tão alto de proficiência que pode ser confundido com um falante nativo da língua que estuda. Ou mesmo em propagandas de escolas de idiomas que tentam mostrar a possibilidade de ser diferente do que se é quando se aprende outra língua, por exemplo, o *office-boy* que consegue um cargo de chefe porque aprendeu inglês. Mesmo não estando no mesmo nível de aceitação social que a representação teatral há certa racionalidade de que aprender uma LE é um pouco transformar-se.

No contato do estudante de uma LE com um nativo da língua que estuda há, ao que parece, um jogo. O aprendiz de alguma forma sabe que seu discurso não pode ser igual ao do nativo, e este por sua vez não espera, em geral, que o estudante fale como ele. Ambos de alguma maneira sabem que participam de um jogo de ilusões.

Técnicas que se encontram

No texto "*A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*" Christiane Revuz (REVUZ, 1998, p.217) apresenta alguns tópicos sobre o aprendizado de uma língua estrangeira que podemos relacionar com a função do ator no teatro, tais como precisar de muita flexibilidade psíquica no trabalho de corpo sobre os ritmos, sons e curvas entonacionais, e, também, um trabalho de análise e memorização das estruturas lingüísticas. Percebemos que alguns destes aspectos se encaixam tanto na aprendizagem de uma língua quanto na atuação em teatro. Neste mesmo texto Revuz afirma ainda que muitos dos insucessos na aprendizagem de uma língua estrangeira se dão devido à incapacidade de ligar três dimensões fundamentais: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. No teatro, Stanislavski tem um pensamento bastan-



te parecido com respeito à formação da personagem. Segundo ele, o ator tem que “*ser*” a personagem representada, as dores e lamentos não são só da personagem mas também do ator naqueles instantes em que está diante do público (STANISLAVSKI, 1989, p.44), podendo-se relacionar este aspecto à “*afirmação do eu*” que fala Revuz. Na questão da dimensão cognitiva podemos perceber que há aqui uma diferença em relação ao teatro: o ator, em geral, não precisa memorizar as estruturas lingüísticas, já que, muitas vezes, representa em sua língua materna. Quanto à parte dos sons e curvas entonacionais como explica Revuz, podemos ver que Stanislavski tem, com relação ao ator, explicações semelhantes.

Peço-lhes que, sobretudo, reparem que a dependência do corpo em relação a alma é de particular importância em nossa escola de arte. A fim de exprimir uma vida delicadíssima e em grande parte subconsciente, é preciso ter controle sobre uma aparelhagem física e vocal extraordinariamente sensível, otimamente preparada. (STANISLAVSKI, 1989, p.44)

A aprendizagem de uma LE é um processo complexo, pois não sabemos exatamente como uma pessoa aprende. Christine Revuz afirma que “*nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça!*” (REVUZ, 1998, p.216). Então podemos pensar que o que motiva o aluno é o “*desejo*” de aprender e que, sem esse desejo, dificilmente conseguirá desenvolver-se na LE. Quando se estuda uma língua estrangeira tem-se em mente, nem sempre conscientemente, o imaginário sobre os falantes daquela língua estrangeira. E este imaginário pode levar a que o estudante se sinta bem - ou não - quando fala nesta língua. Pode-se ter uma visão de prazer ou de desconforto desse “*eu*” que fala a língua estrangeira e isto se relaciona com o que, muitas vezes, toda uma sociedade pensa de determinada língua. Desse modo, tem-se um sentimento coletivo e também a própria história pessoal interferindo ou agindo positivamente – ou não – no aprendizado da língua estrangeira. No teatro este sentimento coletivo que pode ser de felicidade, tristeza, surpresa, etc., é transmitido do ator para a platéia, mas este sentimento, que é principalmente da personagem, antes mesmo de ser mostrado pelo ator já existia em forma literária, estava no ambiente, na consciência social e estava de alguma maneira no “*eu*” do ator, segundo afirma Vigotski, em ‘*El problema de la psicología de la creatividad del actor*’. (VIGOTSKI, 1998, p. 86)

Queremos mostrar aqui que o ator de teatro pode aproximar-se do aprendiz de LE no que tange ao sentimento, que pode ser de prazer ou dor, ou seja, parece que ambos podem vir a sentir de maneiras semelhantes.



A imitação

A imitação é a base do ator que interpreta um papel, pois imita um ser (real ou imaginário) sempre tentando parecer o mais “natural” possível.¹ O aluno de LE imita (ou tenta imitar, em muitos casos) o outro, ou seja, o falante nativo, que vemos aqui não como um ser concreto, mas como a imagem que o aprendiz tem do nativo da língua que estuda.

Acreditamos que, de diferentes maneiras, a improvisação faz parte tanto da representação teatral quanto do aprendizado de uma LE. O ator quando representa um papel passa por processos de improvisação. No início, geralmente, o ator tenta seguir o texto exatamente como está e depois, com mais confiança, começa a criar a partir do personagem e já consegue imaginar o que aquele personagem poderia dizer em outras situações, por exemplo, o que muitas vezes ocorre quando os atores começam a improvisar em cena ou mesmo quando um ator esquece determinada fala e improvisa, mas o público não percebe, pois o que improvisou parecia pertencer mesmo ao texto daquele personagem.²

O aprendiz de LE também precisa improvisar ao falar na língua que está estudando, e assim como o ator, tenta improvisar dentro de algo pré-estabelecido, dentro de um ‘possível’ (no teatro o enredo da peça, na LE as regras de estrutura da própria língua)

O professor e o diretor: encontros

Outra aproximação que podemos fazer é entre o diretor de teatro e o professor de uma língua estrangeira. Ambos precisam direcionar, o diretor ao ator e o professor ao aluno. Nesse direcionamento encontramos algumas semelhanças. Vejamos: o ator, às vezes, não consegue ‘achar’ o personagem, não o ‘sente’ e o diretor pode orientar, dar-lhe caminhos, mas não deve “arrastá-lo para o refúgio do estereótipo”. (ROUBIRE, 1990, p.79). O mesmo se passa com o professor de LE que poderia indicar caminhos, mostrar a luz e não se preocupar em forçar no aluno um ‘personagem’, pois este forçar é ineficaz, as ordens de comando de um professor neste sentido podem desviar o aluno de seu intuito principal, correndo-se o risco de o aluno não conseguir enunciar-se na LE. Há casos em que alguns professores não percebendo problemas na subjetividade afetada do aluno que entra em contato com outra língua imaginam que todos os problemas do aluno com a língua estrangeira se dão por uma falha técnica e tentam a todo custo encontrar outros meios de mostrar a LE para o estudante. Não vemos isso como algo negativo, já que a busca do professor por tentar melhorar-se e assim aprimorar a sua maneira de ensinar é sempre positiva, porém, não acreditamos que a questão cognitiva seja o único motivo que leva uma pessoa a não aprender uma LE.



No teatro encontramos casos de diretores que preferem ver na falha técnica um problema de subjetividade e não tentam dar técnicas suficientes para que o ator resolva esses problemas e desenvolva de maneira satisfatória a personagem que representará.

Demos acima um exemplo de cada tipo, mas eles podem ser intercambiáveis, pois também é possível que haja professores que acreditam que o problema do não-aprendizado é sempre um problema no campo da subjetividade e não percebem o erro técnico (falta de estudo, de exercícios, problemas cognitivos, etc). E também há diretores que não acreditam na falha técnica, que o ator não conseguir fazer um determinado papel é sempre culpa de algo de sua subjetividade, pois não aceita a personagem que deve interpretar. Acreditamos que nem um extremo nem outro são produtivos, ou seja, nem pensar que todos os problemas de aprendizagem são exclusivos da subjetividade e nem esquecer que ela é importante no desenvolvimento de uma pessoa no processo de aquisição de uma LE. O mesmo acontece no caso do ator. Os problemas técnicos têm que ser superados assim como os possíveis problemas de subjetividade também.

Não acreditamos que haja “a teoria”, a única capaz de solucionar os problemas de como construir uma personagem para representá-la no palco, ou como aprender uma LE. Quase sempre a identificação do ator com o diretor e com o papel, e do aluno com o(s) professor(es) e com a língua que estuda ajudam nesse processo. Muitos autores em ambas as teorias também comentam que as relações menos conscientes também são importantes. Há em ambos os “fazeres” (o de representar um papel e o de falar outra língua) uma relação com algo mágico, de sonho e fantasia. Em nossa dissertação de mestrado, ao analisar textos de diferentes gêneros feitos por alunos de espanhol como LE, encontramos uma forte tendência a ficcionalização. Foi possível encontrar traços de um espaço ficcional que se constrói no contato com a LE, com algumas características peculiares, independentemente do tipo de temática abordado ou do gênero do texto.

É certamente para preservar este quinhão do sonho, este trabalho necessário do inconsciente que os diretores mais voltados para uma arte da composição evitam orientar a construção formal do personagem através de uma concepção excessivamente preestabelecida. Pois um modelo intelectual repressor só termina por sufocar e paralisar a inventividade do ator. (ROUBIRE, 1990, p.80)



Idéias Finais

Acreditamos que no processo de aprendizagem de uma LE seria desejável que o professor tomasse atitudes parecidas com as que acima Roubiere aconselha ao diretor. Ou seja, não tentar “impor” ao aluno uma concepção previamente estabelecida para, por exemplo, o ritmo de fala, a pronúncia, ou até mesmo certo gestual. Acreditamos que há diferentes maneiras de se aprender, portanto, seria interessante que houvesse diferentes maneiras de se ensinar. É importante pensar que os dois lados da balança nem sempre tem igual valor. Tanto a subjetividade do estudante quanto a técnica podem influenciar no aprendizado, e como nunca sabemos para que lado a balança de cada um pesa mais é mister que nós, professores, tenhamos consciência de que nem um lado nem o outro são exclusivos, mas que ambos são importantes nesse processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- REVUZ, C. (1998): “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (org): *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras. p. 213-230.
- ROUBIRE, Jean-Jacques. (1990) *A arte do ator*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- STANISLAVSKI, Constantin. (1989). *A preparação do ator*. 9ª. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- VIGOTSKI, Liev S. (1998) *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires, Almagesto.

Notas

- 1 *Estamos aqui pensando em uma representação de cunho mais realista, naturalista.*
- 2 *Percebemos isso nos cursos de teatro que já fizemos e em conversar informais que tivemos com atores que comentam sobre a construção de seus personagens. Ao longo da preparação do trabalho e mesmo antes dele foram muitas as conversas deste tipo com atores profissionais e com amadores também.*



O Fascínio Pelo Patrimônio “Real-Maravilhoso” Latino-Americano: Mais Uma Via de Apropriação da Língua – Alvo

Maria Caridad Ginarte Agra (Unicamp)

Introdução

A língua-alvo ampliando a formação histórico-social

O presente trabalho descreve uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho etnográfico, na concepção de (ERICKSON, 1986, 1996), que focaliza e interpreta como se constrói a competência comunicativa na sala de aula de Língua Estrangeira (doravante LE), Espanhol em nosso caso, a partir de uma abordagem intercultural de ensino-aprendizagem que prioriza a produção e troca de sentidos dentro de um eixo histórico a fim de observar, examinar e interpretar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem assim gerado. Nesse processo, que teve como cenário a sala de aula de uma universidade do sudeste brasileiro com aprendizes cuja primeira língua é o português, buscou-se compartilhar raízes latino-americanas enquanto se ensinava-aprendia a língua-alvo, através dos mitos, lendas, testemunhos e versões históricas do período pré-hispânico da América.

Essas fontes históricas banhadas por legados da imaginação e da fantasia, aqui denominadas “real-maravilhosas” (CARPENTIER, 1993), no sentido de que são genuínas do contexto latino-americano, possibilitaram que o sujeito social - o participante aprendiz de Espanhol envolvido nesta pesquisa - se apropriasse da língua-alvo com uma grande vontade de agir, compartilhar e significar nela, propiciada por o “fascínio ou atração” pelo “real-maravilhoso”. Dentro dessa atração sustentada, surgiram os mitos e lendas aqui considerados como “o patrimônio real-maravilhoso da sala de aula de Espanhol como LE”. Desse modo, foram compartilhadas raízes latino-americanas à luz do respeito pela “língua do outro” e considerando “a realidade e cultura do aprendiz” (FREIRE, 1985, ERICKSON, 1996 OSBORNE, 1996). Essas ações, deflagradoras de outras subseqüentes foram desenvolvidas com o apoio atividades e tarefas individuais e coletivas. Para isso, foi preciso elaborar um material didático fonte (PRABHU, 1988), no sentido que permitisse alterações, expansões e contribuições dos participantes no desenvolvimento do processo. O mesmo acompanha todo um contexto histórico-social (JACOB & JORDAN, 1996), inserido dentro de uma grande diversidade cultural, que no caso da presente pesquisa é o denominado período pré-hispânico da América. É dentro dele que a língua-alvo foi se movimentando como uma ponte intercultural entre os participantes (o professor e os alunos) e conformando “o discurso da sala de aula” (CAZDEN, 1988).



A materialização do processo de ensino-aprendizagem e arcabouço teórico

Em vista destas considerações, consideramos válido explicitar que para materializar o processo de ensino-aprendizagem da LE e nos movimentar dentro dele como professora-pesquisadora, tomamos como base o quadro teórico operacional do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993:17), constituído de quatro dimensões distintas de materialidades do ensino, seqüenciadas e relacionadas entre si, a saber, o planejamento de unidades de ensino, a produção/seleção de materiais didáticos, o método ou vivências da nova língua e a avaliação de rendimento-nos quais residem as influências da abordagem ou filosofia norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Cada fase é resultado das outras anteriores. Foi dentro desse processo que se produziram e desenvolveram ações com um alto potencial de deflagrar “fascínio- atração” pelo “real maravilhoso” propiciador potencializado da apropriação do Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE).

Os princípios e conceitos teóricos que norteiam a presente pesquisa originam-se principalmente de autores como (BAKHTIN, 1984, VYGOTSKY, 1989, MAJMUTOV 1983, WERTSCH 1985) que situam a linguagem dentro de uma visão sócio-histórica. No Brasil, citamos a Pedagogia de Paulo Freire como quadro teórico absolutamente compatível capaz de manter uma filosofia de aprendizagem em relação à língua materna que se apóia em e parte da realidade de mundo do aprendiz. Essa vertente freireana foi e é válida para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo inteiro e de maneira especial nos Estados Unidos onde uma literatura apreciável se acumulou e tem sido trabalhada, por exemplo, por autoras como (WALLERSTAIN 1983,1989, AUERBACH, 1996), nas suas propostas curriculares de problematização (“problem-posing”, na terminologia inglesa) para o ensino de línguas a imigrantes e refugiados. Outro autor abordado nesta tese é o indiano (PRABHU 1987, 2003) que tem uma proposta de ensino de línguas na qual a busca de conhecimentos implica esforço e engajamento sustentado no usar a nova língua para resolver tarefas em situações diversas. Além desses autores, manteremos aportes derivados da obra de (CAZDEN, 1988), com sua proposta de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção de “discurso de sala de aula” (*classroom discourse*, na terminologia inglesa), na qual os processos cognitivos são vistos como uma co-construção social mediada pela linguagem, num processo em que a linguagem auxilia e ao mesmo tempo indica ajustes cognitivos em cada participante da cena escolar.

A pesquisa se alinha a trabalhos de pesquisa recentes na área da Lingüística Aplicada, que mostram interesse por pesquisas situadas e voltadas



para a sala de aula da língua estrangeira na procura, no nosso caso, de uma interação mais significativa entre os aprendizes. Sobre esse assunto alguns autores da área vêm demonstrando interesse e levantando hipóteses sobre a concepção de “discurso de sala de aula”, embora a terminologia utilizada mostre variações nos termos. Dentre esses autores, citamos (HICKS, 1995, LUCKE, 1995, GEE & GREEN, 1998, ZUENGLER & MORI, 2002, MORI, J, 2002, CONNOR & MBAYE, 2002, DUFF, P, 2002, HARDY & MOORE, 2004).

Como antecedente deste trabalho citamos no Brasil os seguintes trabalhos de pesquisa (BAGHIN 1993, BIZON, 1994, GINARTE, 2001, VIANA, 2003, MENDES, 2004, SERRANI, 2005) sobre experiências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com uma base intercultural.

Em nosso caso específico de ensino-aprendizagem de Espanhol no Brasil com aprendizes brasileiros, aproveitaríamos essa proximidade tipológica entre as duas línguas, assim como os recursos cognitivos e sensoriais já desenvolvidos pelos aprendizes na sua língua materna em outros ambientes de ensino-aprendizagem, para chamar a desempenhar ações com potencial de envolvimento na língua-alvo desde o começo do processo de forma a mobilizar e compartilhar sentidos desde o início. Sendo assim, nos alinhamos ao explicitado por ALMEIDA FILHO (em comunicação pessoal) que essa entrada da língua nos aprendizes seria uma forma de desestrangeirização, de fazer avançar o desenvolvimento de uma competência comunicativa, que traz embutida uma dimensão cultural; que inclui não só elementos lingüísticos. Isto não quer dizer que sejam desprezados ou desvalorizados os aspectos funcionais destas duas línguas. Minha proposta, no entanto, é que sejam inseridas sempre num contexto apropriado de maneira de chamar a atenção dos aprendizes e de fazê-los indagar sobre ela desde uma perspectiva mais discursiva.

Conclusões

Resta ainda enfatizar que nesta pesquisa, o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972, CANALE, 1983, WIDDOWSON, 1983) é analisado sob a perspectiva Vygotskiana, o que significa partir da premissa de que o conhecimento se constrói dinamicamente, levando-se em consideração a relação com o outro em que essa relação se inscreve. Por outro lado dentro desta pesquisa foi preciso analisar e interpretar esse conceito onde em verdade ele começou a ser operacionalizado, ou seja, dentro de um envolvimento ou “fascínio-potencial” pelo “real maravilhoso” que inaugurou uma produção de sentidos ou “discurso de sala de aula” na LE entre os participantes (o professor e seus alunos). Isto quer dizer também que os sentidos foram produzidos e compartilhados dinami-



amente, levando-se sempre em consideração a relação com os outros. Sendo assim, a competência comunicativa é considerada como um patamar comum a todos, ou seja, ela extrapola as metas de cada indivíduo e se produz em cada situação que se apresenta.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.) (1993) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes

____ (1995) *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas. Pontes

BAKHTIN, M (1981) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. SP.

CANALE, M (1983). "Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In: Richards, J & R Schmidt (orgs.) *Language and Communication*. London: Longman.

CARPENTIER, A (1977) *Recopilación de textos: Alejo Carpentier*. Casa de las Américas, Havana.

CAZDEN, C (1988) *Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning* Heinemann, Portsmouth, NH.

ERICKSON, F (1996) "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Education Achievement". In: Jacob & Jordan *Minority Education: Anthropological Perspectives*. Alex Publishing Corporation. New Jersey.

FREIRE, P. (1998) *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a Quem Ousa Ensinar São Paulo: Loyola

____ (1985) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____ (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. SP: Paz e Terra.

GINARTE, MC (2001) "*Tarefas Problematicadoras e a Construção do Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira*".Campinas; UNICAMP, Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

____ (2001) "*Tarefas Problematicadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira*". Em: Pagina Web. Flex, U.H, Cuba.

____ (2003) *Qualidade da interação no desempenho de aprendizes de LE em tarefas problematicadoras*. Em: Horizontes de LA ano 2- número 2- Brasília, dez.

HYMES, D. H. (1972) "On Communicative Competence". In J.B Pride & J. Holmes, J. (orgs) *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.

JACOB, E & JORDAN, C. (1996) *Minority Education. Anthropological Pers-*



pectives. Ablex, Norwood, New Jersey.

OSBORNE, A. B (1996) "Practice into Theory Into practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized" *Anthropology & Education Quarterly*, 27/3:285-314

PRABHU, N.S. (1988) "Materials as Support, Materials as Constraint". Singapore: RELC Seminar.

_____ (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

SANTOS GARGALLO, I (1999). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza- Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Edit. Arco/ Libros. S. L Madrid

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. S.P: Martin fontes, 1987.

_____ (1988) *A Formação Social da Mente*. S.P: Martin Fontes



El desarrollo de la conciencia pragmática para el avance de la competencia intercultural en el aprendizaje de E-LE

María de Lourdes Otero Brabo Cruz (UNESP/Assis)

Introducción

Explotar las referencias culturales desde el marco de lo intercultural implica la comparación con lo de uno y una posición crítica frente a lo nuevo y a lo ya conocido, pues se amplía el universo de conocimiento del aprendiz. Según Byram & Fleming (2001:14) es importante la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapacitación y el conocimiento crítico de la cultura central en que se socializan los alumnos. Ésta es también la orientación que nos aporta la línea de pensamiento de Freire (1991) cuando se refiere al contenido que trae el alumno, su conocimiento previo y la importancia de hacer con en lugar de hacer para.

Partiendo del concepto de Levinson (1983) de que la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas, pudimos observar la adquisición de esa competencia pragmática por alumnos brasileños de español en una universidad pública paulista. La falta de contacto con hablantes nativos y la interpretación desde la óptica de su lengua materna provocan ciertas inadecuaciones que se puede clasificar como interferencias culturales. Sin embargo, el Internet ha proporcionado un puente que acorta las distancias, en los últimos tiempos. Los alumnos, en este momento, cuentan con más recursos y pueden incluso echar mano del tandem, como un apoyo y complementación para su aprendizaje formal.

Presentaremos también una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural con el cine como herramienta de apoyo, teniendo como meta la enseñanza del Español- LE.

La adquisición de una conciencia pragmática por alumnos brasileños aprendices de español

La manera como el signo expresa su utilizador nos suministra la información de que la comprensión, según Parret (1988:24), es asimétricamente prioritaria en comparación con la producción, a partir del momento en que se toma en serio la especificidad de los procesos de razonamiento en el discurso. La comprensión inicial del signo en la L2 es lo que puede permitir la realización adecuada y la consecuente comunicación exitosa, tomándose en cuenta que, según Loma, Osoro & Tusón (1998:32), el acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.



En los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua hay una limitación significativa en la producción de los alumnos, que es más trabajada a nivel frástico. Por más que el brasileño sea un falso iniciante en el aprendizaje de español debido a la proximidad lingüística, este mismo hecho le dificulta alcanzar la conciencia de las diferencias que hay entre las dos lenguas. Cruz (2004) señala que los aprendices al principio, en su mayoría, no sostienen un discurso auténtico en la LE, pues cuentan con recursos muy limitados. Con eso, echan mano de la lengua materna (LM) para emitir opiniones o establecer sus rutas de aprendizaje a través de acciones lingüísticas y utilizan el español para responder a la actividad propuesta, por lo general, de fondo gramatical o léxica.

En estas etapas iniciales, además del recurso a la LM en el discurso auténtico, el aprendiz manifiesta, por lo general, muchas dudas y hace uso frecuente de la estrategia de solicitud de ayuda directa, lo que demuestra la necesidad del andamiaje que el profesor le ofrece.

Sin embargo, hay un avance de esa competencia lingüístico-pragmática en función de los insumos ministrados y de un retorno o re-visitación del alumno a su producción, lo que conduce a una toma de conciencia, en algunos casos, de las interferencias generadas (Cruz, 2004).

Se puede observar que la noción de destreza de lenguaje propuesta por Bachman y Palmer (1996) se ve atendida en el proceso de adquisición del E-LE de forma gradual, respondiendo a las etapas de interlengua en que se encuentre el estudiante. Así el conocimiento organizacional, que incluye el conocimiento gramatical y el conocimiento textual, se ve más explicitado a lo largo del proceso de enseñanza de la lengua y mejor explotado por los materiales didácticos utilizados. Ya el conocimiento pragmático, que incluye el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico, se ve menos atendido, o por limitaciones en el insumo, en el nivel inicial de aprendizaje de la lengua o por las ya citadas interferencias culturales que afectan la interpretación de los hechos lingüísticos.

Busnardo & El Dash (2000: 45) subrayan que la conciencia pragmática comienza, más que todo, con el reconocimiento de que existe un nivel, además del léxico-gramatical, que interesa al alumno de lenguas y que esa conciencia se conecta a la percepción de las diferencias socio-culturales y a un conjunto de habilidades que se puede nombrar como competencia intercultural.

Por un enfoque intercultural

El enfoque intercultural promueve la integración de los nuevos datos administrando una base para situar y comprender las relaciones y producir un discurso en que el aprendiz actúe críticamente, lo que no permite la limitación



de cualquier recurso a la mera repetición o manipulación de estructuras. Se debe privilegiar un trabajo que integre las varias habilidades lingüísticas, enfatizando las capacidades comunicativas (Widdowson, 1991) que las abarcan en uso contextualizado. De esta forma se privilegia la negociación de sentido, en que el alumno construye la integración del conocimiento acerca de la lengua meta y su universo cultural utilizando sus experiencias de vida, las comparte con otros alumnos y el profesor y se posiciona frente a las cuestiones formales de la lengua, tratándolas en un marco discursivo.

El aprendiz logra, gradualmente, el establecimiento de una conciencia crítica lingüístico-cultural, procedimiento necesario frente a la especificidad que se debe buscar en la enseñanza de lenguas próximas (Portugués/Español).

Jin & Cortáis (2001:124) presentan la propuesta de un modelo de sinergia cultural, o sea, de un esfuerzo coordinado entre los varios participantes del aprendizaje de una Lengua Extranjera. Ese modelo busca que la competencia intercultural haga que los participantes puedan ser eficaces, desde un punto de vista social y educativo, en diferentes culturas, no sólo comunicándose adecuadamente en contextos interculturales, sino, además, comprendiendo los patrones de comunicación, las expectativas e interpretaciones de otros”.

De ahí, la importancia de la utilización de recursos variados y de distintas textualizaciones que aporten a los alumnos el contacto con distintas situaciones reales de comunicación, que serán trabajadas de forma que puedan sensibilizar a los aprendices para las diferencias culturales.

En este sentido, ejecutamos un proyecto^a junto a la escuela pública, destinado a la adquisición lingüístico-cultural del Español-LE, mediado por el cine. Es un proyecto institucional del Rectorado de la Unesp – Graduación - del Núcleo de Enseñanza. Hemos elegido el trabajo con las películas por el hecho de que son muestras auténticas producidas contextualizadamente en la lengua meta, sin manipulaciones con fines didácticos. Se preserva, por tanto, el entorno cultural y se busca, con eso, incentivar al aprendiz a descubrirlo y a desarrollar una sensibilidad para fijarse en el impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo. Asimismo, se buscó, a través de las películas, ofrecer a los alumnos distintas oportunidades de nuevas formas de expresión, considerándose las variaciones lingüísticas.

Desarrollar una sensibilidad para que el aprendiz se dé cuenta del impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo, ha sido una de las metas perseguidas en el referido proyecto.

Este trabajo de intervención ha hecho que la profesora del grupo investigado, reflexionara acerca de su práctica:



(...) por lo menos yo no voy a tener coraje de poner una película para tapar un hueco y después no hablar nada de aquello, ¿no es?.. Porque ahí yo voy a matar esta película porque después no van (a) comprender mucha cosa que podrían haber comprendido, entonces por lo menos para eso(..)

Efectivamente, se puede notar que hubo un cambio en la perspectiva de los alumnos y de la profesora responsable por el grupo de cómo se debe aprender la lengua, lo que se puede confirmar en el relato de la profesora:

Este proyecto ayudó a formar alumnos más autónomos; les despertó la posibilidad de aprender una lengua no sólo a través de la gramática, sino también, a través del conocimiento de la cultura de los pueblos que la hablan. Yo, como docente de E/ LE, percibo que debe haber un cambio en el proceso de enseñanza para que la cultura sea presentada como parte del aprendizaje, y no un elemento complementario. (Oliveira, 2004)

Además de intervenir en la realidad de la profesora, el proyecto ha despertado el juicio crítico de los alumnos-investigadores (Sousa y Lima), futuros profesores, para la investigación como parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esa mirada reflexiva sobre la propia práctica debería empezar en la licenciatura (e incluso antes de la licenciatura) para que el profesional pueda comprometerse en su formación continuada. El desarrollo de la competencia lingüística y pedagógica debería caminar paralelamente al desarrollo de la competencia reflexivo-social. (Cavalcanti, 1999)

En resumen, se observó que los alumnos del grupo investigado pasaron a valorar más los datos culturales, pues antes se veían muy limitados a lo lingüístico, la profesora cambió su enfoque de enseñanza por los resultados obtenidos y hubo un crecimiento también de los alumnos investigadores, lo que nos hizo valorar la dimensión del proyecto, un piloto, que en 2005 siguió como proyecto del Núcleo de Enseñanza, del Proctorado de Graduación de la UNESP, con un grupo de siete profesoras del Centro de Lenguas, buscándose alcanzar efectos multiplicadores. En el presente momento, 2006, nuestro proyecto se volcó hacia los profesores en formación, con ese objetivo ofreceremos un curso a partir de la segunda quincena de septiembre, con materiales y orientaciones para la utilización del cine como herramienta para la adquisición del Español – LE, con foco en el desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa.



Sin duda, este tipo de trabajo nos ofrece datos acerca de las expectativas del universo investigado y acceso a las normas de interpretación a través de las cuales el universo cultural es captado. Busnardo y El Dash (2000: 45) hacen hincapié en el hecho de que, quizás el aspecto más importante para el alumno de la pragmática sea el reconocimiento de las convenciones socio-culturales como recurso para la expresión y la comunicación, pues sin el conocimiento de una lengua/cultura, no se logra provocar la impresión que se desea en el interlocutor.

Además del insumo contextualizado, la acción para la toma de conciencia pragmática del aprendiz, que se hace a través de un refinamiento de su competencia intercultural, también pide la preparación e inserción del profesor en este tipo de acción. El enfoque de aprendizaje del aprendiz y el enfoque de enseñanza del profesor, aunados en la presente propuesta, representan el peldaño necesario para que se implemente una acción con foco en el desarrollo de la competencia intercultural, la que puede llevar a un incremento de la noción de ciudadanía, por suministrar una visión más reflexiva de la cultura del otro frente a la de uno.

Referências Bibliográficas

- BACHMAN, L.F. y PALMER, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BUSNARDO, J.M. & EL DASH, L.G. (2000). Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, S.P.: UNICAMP, IEL.
- CRUZ, M.L.O.B. (2004). *Etapas de Interlengua Oral en Estudiantes Brasileños de Español*. Colección Monografías de ASELE, nº 6. Málaga: ASELE.
- _____, SOUZA, F.M. & LIMA, L.F.M. (2004). Adquisición de Español-Lengua Extranjera por Brasileños, ¿Cuál Variante Enseñar?: La Pluralidad Lingüística y Cultural mediada por el Cine. Rosario, Argentina: *I Congreso de las Lenguas (cd-rom)*
- FREIRE, P. (1991). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 20 ed.
- JIN, L & CORTÁIS, M. (2001). "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?" In: BYRAM, M. & FLEMING, M.(org.) *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univer-



sity Press.

LOMAS, C.; OSORO, A & TUSÓN, A. (1998). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

PARRET, H. (1988). *Enunciação e Pragmática*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.

REYES, G. (2003). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Notas

- i Proyecto del "Núcleo de Ensino" (Núcleo de Enseñanza) de la UNESP, Prorectorado de Graduación, coordinado por Cruz, M.L.O.B. "Adquisición Lingüístico-Cultural de Español - Lengua Extranjera mediada por el cine", patrocinado por la FUNDUNESP en los años de 2004, 2005 y 2006.



Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol

Mônica de Castro Guimarães (UERJ; mestrado/ Colégio Militar)

Cristina Vergnano Junger (UERJ/CNPq)

Introdução

O presente trabalho se insere em uma pesquisa mais ampla, concluída em 2006. Nosso objetivo é refletir sobre a problemática da inserção de textos oriundos de fontes diversas (especificamente da Internet) no livro didático (LD) de língua espanhola e as conseqüências desta inserção para o trabalho de leitura¹ no idioma. Tomamos como referência para nosso estudo a realidade do ensino de língua espanhola num colégio público federal de Ensino Médio do Rio de Janeiro, onde as aulas são ministradas com ênfase na leitura e escrita. No contexto desse colégio, uma vez adotado um material didático (MD), este deve ser utilizado pelo professor, senão em sua totalidade, pelo menos em sua maior parte. Se por um lado o Colégio permite a livre escolha para a adoção de livros numa disciplina, independente de seus custos, uma vez adotado, seu uso passa a ser obrigatório para todos os seus docentes. O padrão de ensino prima pela uniformização.

A adoção e uso de um livro didático (LD) de maneira pouco flexível² pode gerar obstáculos para o ensino, pois parece ser consenso que nenhum material didático é suficiente para o trabalho em aula ou extra-classe. Apesar disso, para muitos professores, os textos didáticos presentes nos LDs de língua estrangeira são, algumas vezes, o único material de leitura disponível. Isso se explica seja pela praticidade de estarem ao alcance do professor sem que haja a necessidade de buscar novas fontes, seja pela falta de tempo ou interesse em buscá-las, ou ainda pela dificuldade em encontrar outras fontes textuais na língua estrangeira.

Contudo, através do trabalho escolar utilizando o livro didático, observamos que a passagem dos textos de uso cotidiano (tenham ou não como fonte a Internet) ao LD acarreta, às vezes, um problema. Embora os textos incorporados ao material didático sejam de gêneros diversos, são apresentados de modo uniforme, sofrendo alterações em suas características lingüísticas e textuais³. A homogeneização sofrida pelos textos provoca uma perda de informações genéricas que é comprometedora para o processo de ensino-aprendizagem, pois o conhecimento genérico faz parte da construção do sentido textual⁴. Essas adaptações determinam, também, perdas de características lingüísticas e textuais a ponto de os transformarem em outros textos, que podem adquirir nova idéia central. Também percebemos que a transposição e/ou adaptação pode implicar em um afastamento de uma



amostra real de língua⁵. Dessa forma, o conhecimento por parte do professor das conseqüências do fenômeno da passagem dos textos de outras fontes ao LD para a leitura contribui para um trabalho mais efetivo com o material didático junto ao alunado.

A noção de Transposição Didática

Acreditamos que o uso de textos didáticos de língua estrangeira dentro ou fora de sala de aula deve demandar, por parte do professor, algumas noções sobre como se dá o processo de passagem do texto de fontes cotidianas (sejam de Internet ou não) ao LD, assim como as conseqüências deste processo para o trabalho leitor. Tal processo de inclusão desses textos pode ser denominado *Transposição Didática* (TD), com base nas teorias de Yves Chevallard (1985). O autor parte do princípio de que os conhecimentos científicos, ao serem trabalhados no ambiente escolar, sofrem o processo de TD. Desse modo, o conhecimento final ensinado ao aluno não é o mesmo conhecimento original, chamado de erudito ou científico. O conhecimento original (científico) sofre certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado. Chevallard (1985) argumenta que o conhecimento que se ensina na escola, através dos conteúdos transmitidos, é uma seleção do conhecimento científico. Esta seleção não ocorre apenas por um simples recorte, por uma mera “simplificação”, mas também pela transformação do saber original.

Utilizamos a noção de TD segundo uma adaptação conceitual, ou seja, adaptamos o conceito emprestado da “didática da matemática”. Para Chevallard (1985), há a preocupação em verificar a passagem de “científico” a “não-científico”, na transposição de conceitos matemáticos ao ambiente escolar, à sala de aula. Em nosso estudo, a questão da TD não está no saber científico que passa a escolar (poderia ser o caso se o material levado à sala de aula fosse teórico, por exemplo, explicações sobre a formação da língua espanhola). A idéia a ser aproveitada é a de transformação em algo novo, a da mudança de objeto de uso social cotidiano para o uso social escolar, ou de finalidades múltiplas, segundo os contextos de enunciação, para a finalidade didática.

Pensando no ensino de LE, e especificamente na análise que conduzimos, sendo o texto analisado transposto ao LD com adaptações (como a perda de material informativo), temos como hipótese que tal transposição e/ou adaptação determina um afastamento de uma amostra de língua. O conhecimento deste afastamento seria necessário para favorecer a reconstrução de sentidos dos textos lidos, em ambientes escolares ou fora deles. No nosso caso, tal distanciamento está relacionado ao idioma espanhol em suas situações potenciais de uso. De um modo geral, há uma



redução e simplificação dos materiais originais transpostos ao LD. Costuma-se distanciar o aluno de determinados conhecimentos/conteúdos lingüísticos, por considerá-lo incapaz de compreendê-los. A alteração de estruturas do gênero ou de conteúdos das mensagens também leva a novos caminhos de compreensão e interpretação textual.

Análise de um texto transposto

Para exemplificar tal fenômeno, trazemos à discussão efeitos da Transposição Didática sofrida pelo texto extraído da Internet *“Historia del Ama de Casa”*. Ao ser incorporado a um LD e receber novo título: *“¿Vale la pena ser “ama de casa”?”*, sofreu alterações diversas. Utilizamos critérios de análise de acordo com Van Dijk (1990), que aponta quatro operações locais básicas para esta retextualização: eliminação, acréscimo, substituição e reordenação do texto. Especificamente neste trabalho, abordamos o fenômeno da eliminação informacional.

Na transposição didática, foram retirados todos os trechos em que surgia o enunciador marcado, assim como todos os momentos em que o autor afirma de modo claro estar a favor da existência da “dona de casa” nos moldes tradicionais. Observando o trecho: *“Yo no sé hasta qué punto es necesario que las mujeres se ocupen hoy de la política o los trabajos extradomésticos para mejorar las cosas. Lo que sí sé es que las cosas seguirán empeorando si cada año continúan desapareciendo en Occidente cientos de miles de amas de casa.”*, temos os marcadores de 1ª pessoa do singular *“Yo no sé...”*, *“Lo que sí sé...”*. Estes asseguram que a opinião é de um enunciador explícito, pois há sua assinatura ao final do texto. Esta enunciação em 1ª pessoa é de uma voz masculina, que propõe tratar de um assunto que diz respeito à mulher e parte do pressuposto de que é função feminina manter o trabalho doméstico, cuidar dos filhos e do lar. Esta é uma questão controversa, e, geralmente, este tipo de opinião vai contra a emancipação da mulher e seu direito de igualdade perante os homens.

Materiais didáticos de língua estrangeira muitas vezes parecem pressupor a incapacidade do aluno de refletir em LE, pelo tipo de propostas didáticas que apresentam. Esta atitude contribui para que seja perpetuada a idéia de que as aulas de língua estrangeira não são um momento adequado para que se desenvolva a capacidade de reflexão. Assim, percebemos que o conhecimento trabalhado na escola passa por uma seleção cultural de caráter ideológico e arbitrário. A TD analisada é um exemplo de manipulação para eliminar aspectos polêmicos do material didático, em desacordo com a visão social de hoje.

Mas, se um dos objetivos da escola é formar cidadãos capacitados a exercer sua cidadania (conhecedores de seus direitos e deveres), como as aula



de língua estrangeira estariam inseridas neste contexto? Não acreditamos que sua função seja somente ensinar vocabulário e aspectos gramaticais da língua. Capacitar um indivíduo a se comunicar em uma língua estrangeira, conhecendo seus aspectos lingüísticos, textuais e culturais não implica ter que o afastar do pensamento crítico. Ao contrário, tal ensino é mais um momento para a apuração de tal criticidade, principalmente no ambiente escolar de crianças e jovens, seres ainda em formação identitária.

Conclusões

A TD seria responsabilidade constante de professores, didatas, empresas editoriais e das Instituições Educacionais, que devem preocupar-se com uma construção dos conhecimentos de forma a estes serem úteis em situações fora do ambiente escolar. Se a escola, professores, ou materiais didáticos privam o aluno de determinados saberes por os considerar não aptos ao aprendizado, não estarão preparando-o para reagir positivamente diante de situações de uso da língua estrangeira dentro ou fora do ambiente escolar. Também acreditamos que estas adaptações terminam por dificultar o ensino da LE, em vez de facilitá-lo. Isto porque, ao modificar e adaptar o material de leitura a ser usado em sala de aula, o autor do LD modifica também convenções genéricas importantes para a construção do sentido textual, assim como formas de uso padronizadas do idioma em determinados contextos sociais, comprometendo o valor didático do material.

Objetivamos discutir as conseqüências desta transposição e/ou adaptação e suposto afastamento da amostra real de língua para o ensino de leitura em LE. Na Transposição Didática de qualquer material de leitura em língua estrangeira, acreditamos que além dos problemas relacionados à mudança de objeto de uso social cotidiano para o uso social escolar, há aqueles relacionados ao processo leitor em si. A leitura do texto transposto é distinta daquela do texto fonte e os papéis que desempenham os alunos (sujeitos que reconstruem a leitura) são igualmente distintos daqueles do leitor pensado originalmente para o texto fonte. Acreditamos que diferentes versões de um texto constituem novos produtos com novos significados. Estes novos significados demandarão uma nova atitude interpretativa do sujeito leitor.

Relativizamos a valorização, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, de afirmações que sustentam que o trabalho escolar de leitura em língua estrangeira deveria se pautar exclusivamente na leitura de textos considerados "autênticos". A noção de autenticidade, como observamos, é relativa e complexa. Há aspectos positivos neste uso. Os textos de uso cotidiano, quando não modificados, podem exemplificar os diferentes gêneros existentes, o que pode não ser possível quando são adaptados. Po-



dem também apresentar amostras reais de língua. Mas os textos didáticos também podem apresentar tais amostras. Acreditamos que o sucesso do trabalho leitor em sala de aula de LE não está relacionado ao fato de um texto ser considerado como “autêntico”, ou não. Estes textos podem ajudar a exemplificar as características formais de determinados gêneros, mas este aspecto não é garantia nem condição para um trabalho e leitura em LE produtivo. Não somos tampouco contrários ao uso de tais textos. Porém, acreditamos que outros fatores devem ser levados em consideração no momento de se pensar em um trabalho leitor proveitoso. Por exemplo, a consideração da nova situação enunciativa em que este texto se insere (a didática), da situação enunciativa original, as possíveis alterações que este texto sofreu ao ser introduzido em sala de aula, em especial aquelas relacionadas ao gênero.

Não estamos advogando a necessidade de o professor ter que buscar sempre as fontes originais para conduzir seu trabalho de formação de leitores. É importante destacar os seguintes aspectos: (a) seria inviável e contraproducente o professor fazer esse tipo de investigação para cada texto usado; (b) o importante é a clareza sobre o papel da transposição e sua existência, sobre a importância dos gêneros para o estabelecimento de sentidos e para o trabalho com a situação de enunciação (e a conseqüente descontextualização) durante o processo leitor escolar. Essas mudanças ocorrerão invariavelmente e precisam ser consideradas, mesmo sem tê-las mapeadas com exatidão; (c) a responsabilidade não pode recair sobre o professor, como se ele fosse incompetente – a formação/formação continuada que este recebe é que precisa estabelecer tais pontes, oferecer essas questões e contribuir para desenvolver sua criticidade, permitir o conhecimento da TD, de suas implicações e de como lidar com ela em sala de aula.

Mesmo nosso estudo sendo voltado para a TD de textos em língua espanhola, acreditamos que nossas conclusões indicam o que, em geral, ocorre na transformação de textos virtuais para textos didáticos em qualquer língua. Os pontos analisados foram suficientes para atender aos objetivos deste trabalho, mas abrem um amplo leque que podemos explorar em investigações futuras. Citamos como exemplo a observação da TD ocorrida em textos de outras fontes, diversas da Internet, assim como um estudo mais aprofundado das atividades e metodologias dos LD e cremos que o conhecimento mais detalhado sobre a TD de textos de uso cotidiano a textos didáticos pode levar a reflexões que acarretem mudanças de atitude no trabalho escolar com a leitura.



Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail, *Estética da criação verbal*. 2ed., São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique. A leitura como enunciação, In: *Pragmática para o discurso literário*, 1ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1996
- TAYLOR, David. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?, In: *Teaching English as a Second or Foreign Language* (TESL – EJ ISSN 1072-4303), vol. 1, nº 2, Agosto, 1994.
- VAN DIJK, Teun A. *La Noticia como Discurso: Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós Comunicación, 1990

Anexo

Ver Manual
Página 16

¿Vale la pena ser "ama de casa"?

Desde que la humanidad inventó el concepto de "casa" hubo un trabajo que hacer en ella y por ella. Desde entonces, existe una profesión que llamamos "ama de casa". La profesión de ama de casa ha sido, es y será, generalmente, una profesión femenina.

Lo más característico de la profesión de ama de casa es que no requiere ninguna especialización. O, para decirlo mejor, las requiere todas. El trabajo femenino de ama de casa es susceptible¹ de dividirse en multitud de trabajos masculinos especializados para los cuales solemos² reservar la etiqueta de "profesionalidad". Un cocinero, un pedagogo, un pediatra, un mayordomo, un sastrero, un contable, un decorador, un psicólogo, etc., concentran todos sus esfuerzos laborales en una sola faceta³, llegando, en ocasiones, a alcanzar un virtuosismo⁴ admirable. Esa admiración que despiertan en nuestro ánimo es similar a la que sentimos por los equilibristas del circo. La profesión de ama de casa, en cambio, prescinde⁵ de esa perfección espectacular que tienen los trabajos limitados y se especializa en ordenar no una, sino todas las cosas que se mueven en ese mundo que es el hogar. Es un trabajo variado, plural, duro y absorbente como



ningún otro. Es un trabajo que precisa de la ayuda de todos los miembros de la familia, no cabe duda, pero que no puede ser sustituido por una mera yuxtaposición⁶ de ayudas. El trabajo en equipo está muy bien siempre que haya una cabeza, una dirección, un jefe, un amo... o un ama. De todas formas, la casa sin ama de casa ya está inventada: se llama "piso de estudiantes"⁷.

Hay quien piensa que una forma de dignificar el trabajo del ama de casa sería asignándole⁸ un sueldo⁹. Pero habrá que tener en cuenta que, si asignamos por decreto un sueldo al ama de casa, tendremos que legislar entonces sobre toda la cuestión. Se hará preciso regular los estudios y las prácticas previas al ejercicio de la profesión; también los procesos de selección del personal, y los sindicatos correspondientes; y no bastará con fijar un sueldo único, porque cada familia y cada casa exigirá un nivel diferente de preparación, de dedicación y de remuneración del ama de casa...

1. susceptible: capaz de experimentar cierta modificación o impresión.
2. soler: acostumbrar.
3. faceta: cada uno de los distintos aspectos que presenta un asunto.
4. virtuosismo: dotado de virtudes y libre de vicios.
5. prescindir: renunciar a una cosa o decir no tenerla.
6. yuxtaposición: hecho de poner [se] una cosa junto a otra o poner [se] las cosas juntas.
7. piso de estudiantes: casa comunitaria en la que habitan varios estudiantes de la misma institución de enseñanza superior.
8. asignar: determinar que a alguien le sea dada cierta cosa; destinar.
9. sueldo: paga.

GARSOAIN, Javier. In <http://www.accioncatalica.com/forma163.htm> / [http://www.lespana.es/revista-arbil/\(66\)gaii.htm](http://www.lespana.es/revista-arbil/(66)gaii.htm) (Adaptado)

TD do texto
virtual en-
contrado em:
[www.arbil.org/\(66\)gari.htm](http://www.arbil.org/(66)gari.htm)

Notas

- 1 *O conceito de leitura neste trabalho baseia-se em Maingueneau (1996). O autor considera que há um afastamento entre a participação do enunciador e do co-enunciador (leitor) na leitura, pois um texto pode alcançar públicos indeterminados no tempo e no espaço. Este distanciamento é próprio da atividade de leitura de textos escritos. O que vai preencher este espaço é a construção do universo da obra pelo leitor através das indicações no texto. A leitura considerada como enunciação engloba, então, enunciador e co-enunciador, situados num tempo e num espaço, os quais, justamente por se tratar de um processo de escrita que não ocorre em presença, não são coincidentes e provocam esse fenômeno da descontextualização.*
- 2 *O professor possui alguma flexibilidade para o uso do livro didático, mas esta se restringe a saltar algumas atividades consideradas pouco produtivas, segundo a visão subjetiva de cada professor.*
- 3 *Alterações observadas: na forma genérica (desconfiguração das características do gênero), na apresentação formal original (mudanças no título, supressão de imagens, etc.) ou na sintaxe (introdução ou supressão de vocabulário, mudança na ordem das frases, etc.).*
- 4 *A eleição de um gênero pelo locutor, isto é, a escolha de uma forma típica genérica, se determina pela especificidade da esfera discursiva, pelo tema ou situação de comunicação, pelos participantes, etc. Também cabe destacar que as características dos gêneros são determinadas segundo seu contexto sócio-histórico, variando entre as sociedades e os tempos.*
- 5 *Estamos assumindo aqui este "real" como uma amostra que existe, entre muitas outras possíveis, em usos cotidianos de falantes nativos, em seus contextos sociais, sem manipulação para atender a objetivos didáticos, retirada de fontes que circulam na vida social dos usuários da língua em estudo (não como língua estrangeira) – jornal, internet, revistas, manuais, livros de receita etc.*



Reflexiones acerca de las variantes lingüística y cultural en la clase de E/LE

Rômulo Monte Alto (UFMG)

En la reflexión en torno a la enseñanza de las variantes lingüísticas del español como lengua extranjera (E/LE) un nuevo elemento parece distinguirse. Lo que a principio llamaremos de variante cultural, es nada menos que la predominancia al interior de los manuales de enseñanza de una visión cultural que privilegia elementos de la cultura española en detrimento de las culturas hispanoamericanas. Sea por el hecho natural de que la mayoría de los manuales vienen de España, sea por el prestigio que disfruta la cultura peninsular entre los profesores de E/LE, incluso entre los hispanoamericanos, la verdad es que este hecho deja a muchos profesores en la misma situación de *esquizofrenia* que menciona Talía Bugel al referirse a los problemas colocados por enseñanza de una variante lingüística predominante,^a una vez que las clases de E/LE también se vuelven espacios disyuntivos al reflejar realidades culturales distorsionadas en razón de un manejo contrastivo que les quita prestigio y valor. Reflexionar sobre la amplitud del tema es el objetivo de esta comunicación.

En nuestro estudio, planteamos la hipótesis de que las unidades de enseñanza de los manuales didácticos de E/LE se orientan en torno a dos grandes entidades culturales – España e Hispanoamérica (o Latinoamérica, Sudamérica, o simplemente América) – que disputarán naturalmente los intereses de los estudiantes y usuarios de dichos manuales. Sin embargo, como tal división se apoya en una mirada productora de estereotipos que viola los términos de la comparación al igualar un país a un continente, creemos que o tenemos por delante una muestra residual del discurso colonial español que sigue operando el “encubrimiento” del continente latinoamericano, como dijo Augusto Roa Bastos en *Vigilia del Almirante*, o bien estamos frente a un manejo equivocado del concepto de cultura al interior de estos manuales, que como las conocidas misiones jesuíticas promovían la reducción de mundos culturales diversos y heterogéneos bajo principios homogeneizadores que buscaba la igualación de pueblos y formaciones culturales completamente distintos entre sí. Empezamos nuestra investigación a partir del examen de 4 manuales de español lengua extranjera (E/LE): *Cumbre* [1995], *Gente* [1997], *Planet@* [1998] y *Rápido Rápido* [2001], para enseguida concentrarnos exclusivamente en el análisis de este último manual. Nos apoyamos en el presupuesto de que en un manual didáctico dinámico cada actividad dialoga con otra actividad, dentro o fuera de la unidad donde fue diseñada, creando una suerte de encadenamiento lógico cuya



finalidad es fijar un concepto o imagen. Además de buscar las referencias escritas, fotográficas o pictóricas que sostienen la interdependencia entre las dos entidades antes mencionadas, ya que la construcción de una se hace con los mismos elementos que sobran o faltan en la representación del otro, buscamos relacionar las actividades propuestas en *Rápido Rápido* con el fin de entender su funcionamiento al interior de dicho manual.

En el cuadro 1 (anexo) presentamos los manuales, sus marcos teóricos y culturales, así como elementos de refuerzo que dan soporte a nuestra hipótesis. Desde luego se puede ver que el par América x Hispanoamérica (también América, o más actualmente Latinoamérica) se impone ya en las primeras páginas de los cuatro manuales analizados. Si se considera que en *Cumbre* la presencia de los términos encabezando una sección en cada capítulo no autoriza tomarlos como criterio de cantidad, encontramos que en *Rápido Rápido* hay una marcada énfasis en la división que alcanza ahí su máxima frecuencia de exposición, al aparecer 7 veces solamente en la primera unidad.^b Además de la referencia escrita, los mapas son estrategias bastantes usuales en la representación visual de las entidades; lo que parece raro, sin embargo, son los términos de la comparación que suele darse entre mapas de España bien dibujados, acompañados de referencias históricas y culturales, mientras que los de Latinoamérica o vienen “mudos”, sin cualquier referencia escrita (*Rápido Rápido*), o se hacen acompañar de los accidentes naturales y geográficos de la región (*Gente*), o traen informaciones que dan cuenta de la formación étnica de su población (*Planet@*). Desde el punto de vista comunicativo se percibe un acentuado desinterés hacia las informaciones referentes a la entidad Hispanoamérica; por otro lado, nos sugiere una visión del continente como un lugar de silencio (por no tener palabras con que referirse), de naturaleza (en oposición al trabajo humanizante de la cultura) y de profundas mezclas raciales (con que alude a problemas raciales que fomenta lo “étnico”). Además, en los elementos de refuerzo, se hace patente el desequilibrio vehiculado por las actividades propuestas: al plantear cuestiones en que se pide al alumno para identificar en fotos o textos a personajes, ciudades, o referencias de la cultura del mundo hispano, los manuales invierten la mayor parte de su contenido en el elemento peninsular. Derivamos de este cuadro que una entidad, España, no apenas se equipara a la otra, Hispanoamérica, como sugieren los objetivos que hablan del desarrollo de una “competencia”, “conciencia” o “reflexión intercultural” a través de los manuales, sino que se sobrepone a ésta en términos cuantitativos y cualitativos. Un buen ejemplo de eso se puede encontrar en las páginas 86 y 87 de *Planet@*, en que contrastan



relatos sobre dos familias del mundo hispano: a la izquierda, aparece una familia de clase media española, los Pérez, y a la derecha una familia indígena de la sierra peruana, los Gutiérrez. La violencia de la comparación solo se explica, al que parece, por un intento de aclarar que los primeros son felices por apadrinar a los segundos, lo que le permite que el niño peruano, a pesar de andar 7 km para ir a la escuela y tener que trabajar, al contrario de los niños españoles que además de estudiar tienen clases de judo y piano, pueda alguna vez estudiar.

En el cuadro 2, presentamos una relación de las actividades y sus actividades espejos, así nombradas por referirse al diálogo interno que suponen mantener dentro de la organización del manual *Rápido Rápido*. Haremos mención al número de la referencia para poner en marcha la reflexión sobre dichos diálogos. En la referencia 1, creemos encontrar los textos que dan fondo y forma a la visión que estructura la “reflexión intercultural” de este manual. En el cuadro de la Unidad 1, “El español una lengua para...”, en que se mencionan los posibles objetivos para el aprendizaje de la lengua española, queda suficientemente matizada la referencia a dos lugares posibles de habla hispánica: España y Latinoamérica. La línea espacio-temporal que liga un término a otro, construyendo un todo armónico e indisoluble se rompe, sin embargo, cuando se descubre en el texto de la Unidad 11 que las entidades antes mencionadas forman parte de dos mundos distintos, “Norte y sur”. Ubicada en Europa, España se perfila junto a los países ricos que tienen como desafío hacer frente a las oleadas de inmigrantes latinoamericanos que, huyendo “del hambre y la guerra”, intentan entrar ilegalmente en su territorio. Latinoamérica, al sur, lugar en que “los países pobres son cada vez más pobres”, figura como territorio inapropiado a la vida humana, una vez que está atrapado en “un círculo vicioso muy difícil de romper”; la única salida posible para los latinoamericanos parece ser, según el texto, la emigración hacia otros continentes. La balanza que regula los intercambios simbólicos pende hacia España como signo de esperanza, mientras que la imagen de Latinoamérica se hunde bajo una tela sombría tejida por la asociación entre palabras y números.

La referencia 2 presenta una curiosa relación entre las actividades analizadas. El texto “Los españoles y los idiomas”, en la Unidad 2 plantea la necesidad urgente de muchos españoles de hablar idiomas. Dicha necesidad tiene que ver con el trabajo, el estudio, los viajes y las relaciones personales, entre otras razones. Además de mencionar la búsqueda del inglés como lengua extranjera preferida de los españoles, hace referencia a la diversidad lingüística de España, país donde se reconoce la presencia de 4 lenguas oficiales, conforme aclara la actividad 11 de la misma unidad. El texto que se le



opone se llama “El Perú” y está ubicado en la Unidad 3. Este texto describe de manera general a aquel país y brinda, entre otros datos, los porcentajes de la constitución étnica de su población, para luego afirmar que “como consecuencia de esa mezcla de razas y culturas, es muy difícil definir el carácter y las costumbres de los peruanos.” En la página siguiente, una chica peruana que cuenta cómo es su país vuelve a reiterar la dificultad de definir a sus paisanos: “Es difícil hablar del Perú o hablar de los peruanos”. Frente a un país en que la diversidad lingüística no representa un problema, sino parece potenciar el aprendizaje de otros idiomas, tenemos la diversidad étnica como un problema para la comprensión de la naturaleza del otro, a la par que el texto nada dice de su situación de bilingüismo. Frente al que es uno y no sólo habla diversas lenguas, sino que a pesar de la precariedad de los estereotipos culturales que se tienen a su respeto construye una definición de su identidad, como vemos en el texto “Nosotros somos... ellos son” de la Unidad 4, tenemos al otro silente y confuso, de naturaleza indefinible a causa de la mezcla de razas que lo originaron, viviendo en un lugar inestable con “bastantes problemas, problemas sociales, políticos, económicos...”

La referencia 3, ya mencionada en el apartado en que se analiza el uso de mapas como estrategia para la visualización de la diferencia que media entre España y Latinoamérica, vale como índice del tamaño del descrédito que le cabe al segundo elemento de la ecuación simbólica: el mapa no guarda la más mínima proporción entre las masas de tierra, está pésimamente mal dibujado y no trae ninguna información escrita de apoyo a la actividad. Todo lo contrario de su correspondiente “Península Ibérica”, 5 páginas atrás, que viene muy bien dibujado entre línea que señalan latitud y longitud, además de hacerse acompañar de un texto con informaciones sobre sus zonas interiores.

En resumen, ya que el espacio que tenemos para seguir con los análisis nos limitan los comentarios,^c Latinoamérica figura en el este manual, y de manera general en la mayoría de los otros, como un lugar indistinto al que se adjudican tres visiones: como lugar de prehistoria, ya que es raro aparecer cualquier referencia a su historia colonial; como lugar de naturaleza que invita al turismo, para disfrutar las bellezas que lo exótico ofrece al que viene desde afuera; y, por fin, como realidad caótica que sugiere cierta incapacidad local para gestionar los problemas sociales, que todavía nunca aparecen vistos desde una perspectiva histórica.



Referências Bibliográficas

- BUGEL, Talia. Reflexiones sobre algunos aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera. In: *Universo Hispánico*. Vitória: UFES/APEES, 2001.
- CELADA, Maite y GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Los estudios de lengua española. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/Embajada de España, 2000.
- CERROLAZA, Matilde *et alli*. *Planet@ E/LE*. Libro del alumno 1. Madrid: Edelsa, 1998.
- IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. Revista *Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004.
- MIQUEL, Loudes; SANS, Neus. *Rápido Rápido* (nuevo). Curso intensivo de español. Barcelona: Difusión, 2001.
- MORENO DE ALBA, José G. *El español en América*. 2ª. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MUNNÉ, Juan C. Zamora y GUITART, Jorge M. *Dialectología hispanoamericana*. Teoría. Descripción. Historia. 2ª. ed. Salamanca: Ediciones Colegio de España. 1988.
- PÉRIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. *Gente*. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno 1. Barcelona: Difusión, 1997.
- SÁNCHEZ, Aquilino *et alli*. *Cumbre*. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. Madrid: SGEL, 1995.
- SANTOS, Hélade Scutti. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Anuario 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. Octubre de 2002.
- Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. São Paulo, 2001. Participantes: Gretel Fernández (USP); Ana Señor (Esade), Maria Zulma Kulikowski (USP); María Eulalia Alzueta de Bartaburu (Hispania).



Cuadro 1

Método	Marco teórico/cultural	Representación escrita, fotográfica o pictórica	Elementos de refuerzo
Cumbre [1995]	<p>- enfoque comunicativo con criterios funcionales</p> <p>- "Es un método sin fronteras, en el que el alumno entra constantemente en contacto con la lengua y la cultura hispanas... (<i>Presentación</i>)"</p>	<p>- página inicial: un cuadro "El español en el mundo", con el total de hispanohablantes (357.500 millones) y su representación en un mapa</p> <p>- páginas con fotografías: <i>España</i> (5 fotos) en la pág. 8; <i>Hispanoamérica</i> (9 fotos) en la pág. 9 y 10</p> <p>- en todas las unidades hay una sección "Contrastes lingüísticos", en que aparecen los términos <i>España</i> e <i>Hispanoamérica</i> (16 páginas)</p>	<p>- <i>Página cultural</i> al final de las lecciones: la mayoría de las referencias son españolas</p>
Gente [1997]	<p>- enfoque comunicativo con foco en la enseñanza por tareas</p> <p>- "Propiciar en el aula el desarrollo de la conciencia intercultural." (<i>Presentación</i>)</p>	<p>- los términos (<i>España</i> e <i>Hispanoamérica</i>) aparecen dos veces: una en la <i>Presentación</i> y otra en la pág. 74; en la pág. 19, aparecen los términos <i>España</i> y <i>Latinoamérica</i></p> <p>- mapa de España, en las págs. 28 y 29, con detalles que hablan de las costumbres, monumentos e historias de sus regiones; en contraste, aparece un mapa de Latinoamérica en la 39, acompañado de referencias naturales o geográficas sobre la región</p>	<p>- en la pág. 16, actividad sobre 10 "personajes famosos del mundo hispano", en que 7 son de España</p> <p>- en la pág. 18, actividad en que aparecen 8 fotos sobre ciudades de "El mundo del español"; de estas, 5 son de España</p>



<p>Planet@ [1998]</p>	<p>- enfoque comunicativo dentro de un marco eclético - busca la "... adquisición de una verdadera competencia intercultural". (<i>Bienvenido a un nuevo Planet@!</i>)</p>	<p>- en las págs. 28 y 29 aparecen, lado a lado, dos mapas: a la izquierda <i>España</i>, que se hace acompañar de un cuadro de inmigrantes que viven en su país; a la derecha, <i>América</i> (que en verdad es Sudamérica), acompañado de un cuadro étnico de su población; sobre los dos, la información <i>350 millones</i></p>	<p>- en las págs. 86 y 87 comparación entre dos relatos: a la izquierda, el primero sobre una familia de clase media española y a la derecha, sobre una familia indígena de la sierra peruana</p>
<p>Rápido Rápido (nuevo) [2001]</p>	<p>- la lengua como herramienta de comunicación - se busca "... un trabajo de reflexión intercultural indiscutible de la enseñanza / aprendizaje de un idioma." (<i>Introducción</i>)</p>	<p>- marcada énfasis: en la unidad 1, aparece la dicotomía <i>España</i> y <i>Latinoamérica</i> (7x) en las págs. 8, 9, 13 y 14. En las demás unidades, aparecen otras (7x): en las págs. 18, 35, 48, 51, 69, 124 y 205. En la página introductoria, en que se explica el funcionamiento del método, aparecen los términos. Total, 15 referencias</p>	<p>- en la pág. 35, actividad sobre nombres de ciudades de España y Latinoamérica: de 10 nombres de ciudades, 5 son españolas; de las 7 fotografías de ciudades, 4 son de España - en la pág. 117, de 4 cuadros de pintores, 3 son españoles - en la pág. 214, 17 textos sobre países, en que 8 son españoles</p>



Cuadro 2

Ref.	Actividad	Actividad espejo
1	Unid. 1, act. 2, pág. 9 – cuadro: “El español, una lengua para...”	Unid. 11, act. 1, pág. 134 – texto: “Norte y sur”
2	Unid. 2, act. 3, pág. 20 – texto: “Los españoles y los idiomas”	Unid. 3, act. 2, pág. 29 y 30 – texto: “El Perú” Unid. 11, act. 5, pág. 141 – texto: “textos variados” Unid. 6, act. 12, pág. 76 – cuadro: “Argentina y México”
3	Unid. 5, act. 1, pág. 54 – mapa: “Península Ibérica”	Unid. 5 act 3, pág. 59 – mapa: “Centroamérica”
4	Unid. 5, act. 16, pág. 66 – texto: “Un día en Buenos Aires”	Unid. 6, act. 4, pág. 72 – texto: “Los argentinos”
5	Unid. 6, act. 2, pág. 69 – texto: “El español de España y el español de América”	Unid. 18, act. Pág. 234 – texto: “Para la igualdad y el respeto de los derechos humanos”; otras actividades de formación de una “conciencia ciudadana” en las págs. 52, 120, 134, 140, 141, 145, 154, 172 y 194
6	Unid. 10, act. 1, pág. 120 – texto: “Rigoberta Menchú”	Unid. 10, act. 2, pág. 122 – texto: “Serias complicaciones en el rescate del astronauta olvidado en el espacio”
7	Unid. 10, act. 5, pág. 126 – cuadro: “Fechas y sucesos” (de España)	
8	Unid. 10, act. 12, pág. 131 – texto: “titulares improbables”	Unid. 11, act. 11, pág. 197 – texto: “Los patos y las patas”
9	Unid. 10, act. 13, pág. 132 – texto: “Chile”	Unid. 9, act. 1, pág. 106: fotos: “destinos turísticos” Unid. 15, act. 2, pág. 189 – texto: “Venezuela” Unid. 16, act. 7, pág. 207 – texto: “destinos turísticos”
10	Unid. 11, act. 11, pág. 145 – texto: “La isla de Taquile”	Unid., 11, act. 8, pág. 143 – texto: “Normas y costumbres en Nalandia” Unid. 7, act. 10, pág. 90 – texto: “alienilandia” Unid. 11, act. 12, pág. 146 – texto: “alienilandia”

Notas

- a BUGEL, 2001.
- b En este último manual, la opción por el término *Latinoamérica* parece responder a un intento de reconocer a Brasil como país en proceso de hispanización, dado la creciente búsqueda por la lengua española en su territorio, bien como su vocación para el liderazgo regional, con el respectivo incremento del intercambio lingüístico y cultural que eso supone.
- c Este artículo es parte de una investigación que apenas ha empezado y espera ofrecer más datos dentro de algún tiempo.



Estereótipo: percepção e possibilidades de leitura de imagem nas aulas de E/LE

Rosane Manfrinato de Medeiros (Uerj)

Este trabalho é resultado de um estudo realizado sobre a leitura de imagens estereotipadas nas aulas de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira). O desejo de investigar sobre o assunto surgiu no momento em que os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* de Língua Estrangeira (1998) - documento elaborado pelo Ministério da Educação cujo objetivo é o de nortear a prática docente em todo o Brasil - passaram a funcionar como uma referência nas instituições de educação do país, dando lugar de destaque a *prática da leitura* nas aulas de Língua Estrangeira (LE).

Diante do privilégio dado à *leitura* pelos *PCN*, decidimos elaborar atividades de compreensão leitora visando criar um “banco de dados” ao qual poderíamos recorrer sempre que fosse necessário. No entanto, desejávamos que essas atividades não estivessem restritas a decodificação de signos lingüísticos impressos convencionalmente (texto escrito: notícias de jornais, artigos de revistas, poesias, letras de música, etc.), recurso didático utilizado com freqüência no que diz respeito à prática da leitura em sala de aula. Queríamos apresentar aos alunos algo que fugisse do modelo de tarefas que estavam acostumados a realizar e, após muita reflexão, optamos por trabalhar - dentre outras possibilidades - com o texto imagético (imagem), o qual - apesar de não ser escrito - se apresenta como um signo dotado de significados e de informações.

Ao selecionar a imagem como um texto a ser trabalhado em atividades de compreensão leitora, deparamo-nos com uma infinidade de possibilidades, pois há uma gama variada de textos imagéticos (desenhos, fotografias, pinturas, charges, etc.) circulando em nosso meio social. Surgiu, então, a pergunta: que tipo de imagem selecionar para a elaboração de uma primeira atividade de leitura? Depois de buscar algo que pudesse orientar-nos na seleção da imagem a ser trabalhada com os alunos, chegamos ao conceito da *interculturalidade* - termo utilizado para designar uma possível *atitude cultural* assumida por um indivíduo quando se vê diante da cultura do outro - a qual ocorre quando um sujeito está disposto a conhecer a cultura alheia, entender como se constituiu e aproximar-se dela sem preconceitos. Nada melhor para contribuir com a superação do preconceito e com a aproximação à cultura alheia, que trabalhar - através da leitura - com o rompimento de imagens estereotipadas, as quais trazem em si as características que circulam no imaginário social sobre o outro, instaurando idéias que muitas vezes não condizem com a realidade



daquilo / daqueles que representam. Chegamos, então, ao nosso objetivo final: elaborar uma atividade de leitura de imagens estereotipadas, a qual pudesse contribuir com a superação de preconceitos e que possibilitasse aos alunos assumir a atitude de *interculturalidade* diante da cultura do outro. Antes de apresentar a atividade desenvolvida e os resultados aos quais pudemos chegar através da mesma, discutiremos brevemente sobre alguns elementos que nos ajudaram em sua elaboração: (1) leitura, (2) imagem, (3) estereótipo e (4) atitudes culturais.

Leitura

Como estamos tratando do texto imagético, discutiremos sobre a leitura buscando estabelecer um paralelo entre ambos. A leitura pode ser considerada como um *meio* que nos possibilita chegar a um determinado *fim*, ou seja, à *construção de significados*. Quando lemos, extraímos algo do nosso objeto de leitura, mesmo que isso se dê de maneira inconsciente. As emoções, sentimentos, sensações, etc. oriundas de uma leitura só são possíveis porque somos capazes de construir significados a partir daquilo que nos é exposto como sendo um texto / um enunciado passível de leitura. Para construir tais significados, acionamos três diferentes níveis de conhecimento: (1) o lingüístico, (2) o de mundo e (3) o de organização textual.

O *conhecimento lingüístico* é a competência que nos permite reconhecer, selecionar e empregar distintos elementos de uma dada língua (fonéticos, morfológicos, lexicais, semânticos e sintáticos) tanto para interpretar como para produzir textos e enunciados.

O *conhecimento de mundo* é aquele que se constrói a partir das experiências que vivenciamos, as quais são adquiridas através da relação que mantemos com o mundo a nossa volta, ou seja, com a sociedade / cultura na qual estamos inseridos. É o *conhecimento de mundo* que nos possibilita reconhecer e empregar os diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio. Maingueneau (2001) denomina esse conhecimento como *competência enciclopédica*, a qual:

"(...) varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Ele se enriquece ao longo da atividade verbal, uma vez que tudo o que se aprende em seu curso fica armazenado no estoque de conhecimentos e se torna um ponto de apoio para a produção de enunciados posteriores" (p. 42).

O *conhecimento de organização textual* se dá a partir da relação que estabelecemos entre o *conhecimento lingüístico* e o *conhecimento de mundo* para organizar (produzir) e interpretar nossos textos e enunciados de acordo com a situação à qual estamos sendo expostos.



Consideremos a leitura de um texto imagético. Toda imagem possui uma organização interna e, portanto, é capaz de transmitir informações, o que faz com que se apresente como sendo um texto e/ou um enunciado dotado de significado. Ao observarmos uma imagem, temos acionada a nossa *competência comunicativa*, ou seja, nossos conhecimentos lingüísticos, de mundo e de organização textual, o que possibilita que ocorra a construção de significados (que é a apreensão das informações nela contidas).

Devemos considerar, portanto, que para um aluno construir significados a partir da leitura de um texto imagético nas aulas de E/LE, deverá conhecer minimamente o sistema lingüístico da Língua Espanhola (sendo capaz de interpretar e produzir textos / enunciados em espanhol) e ter o mínimo de conhecimento sobre a cultura do outro (conhecimento de mundo), para que possa compreender aquilo que lhe está sendo exposto. Ao elaborar uma atividade de compreensão leitora, o professor de língua deverá considerar a *competência comunicativa* de seus alunos, pois sem ela, por mais interessante que seja tal atividade, será muito difícil chegar à *construção de significados*, que é um dos principais objetivos da prática leitora.

Imagem

Compreende-se a imagem como sendo um texto que apresenta uma organização interna e uma autonomia em sua significação, ou seja, por si só (sem o auxílio do recurso escrito) é capaz de transmitir informações, despertar sentimentos / emoções e causar sensações. Ao mesmo tempo, interage com elementos externos a ela, uma vez que sempre está inserida em contextos diversos (Santaella, 1997).

Há diferentes categorias de imagens (Grupo Imago, 1997), contudo, nesse trabalho, nos detemos brevemente nas *sensoriais* e nas *plásticas*, posto que as imagens por nós selecionadas para a atividade de compreensão leitora se tratam de desenhos de estereótipos, sobre os quais discorreremos adiante. A *imagem sensorial* é aquela que se projeta na retina e é transmitida ao cérebro no momento em que é percebida pela visão (sensor), uma vez localizada no cérebro, ela será interpretada e possibilitará a construção de significados a partir de sua associação com os três diferentes níveis de conhecimento que vimos anteriormente, ou seja, o lingüístico, o de mundo e o de organização textual. A *imagem plástica* é um tipo de imagem icônica, ela pode ser (1) *unidimensional* (escultura, arquitetura, etc.), ou seja, estar na mesma dimensão na qual está sendo observada ou (2) *bidimensional* (pintura, desenho, fotografia, etc.), ou seja, estar retratando uma dimensão diferente daquela na qual está sendo observada pelo seu leitor.



No caso das imagens que selecionamos para a atividade de compreensão leitora, elas se apresentam como *sensoriais* porque podem ser observadas e transmitidas diretamente ao cérebro através da retina e, posteriormente, associadas a nossa competência comunicativa, possibilitando a construção de significados. Ao mesmo tempo, elas são percebidas pelo nosso cérebro como sendo *imagens plásticas bidimensionais* por se tratarem de desenhos de estereótipos que retratam uma dimensão diferente daquela em que estão sendo lidas pelos alunos das aulas de E/LE.

Estereótipo

O *estereótipo* surge, inicialmente, como uma *imagem mental*, ou seja, é constituído pelo e no imaginário social, caracterizando-se pela tendência a generalizações sobre o outro. Posteriormente, já fazendo parte do imaginário social, esse *estereótipo* se transforma, por exemplo, de *imagem mental* em *imagem sensorial e plástica*, uma vez que passa a ser registrado através de desenhos, pinturas, fotografias, etc. com a intenção de ser cristalizado como algo real e característico de determinadas culturas / coletivos.

Os *estereótipos* apresentam algumas características específicas: (1) orientam nossas expectativas e atitudes em relação a um determinado grupo social; (2) são resistentes a mudanças e inovações; (3) partem de uma perspectiva genérica e coletiva; (4) são compartilhados por uma coletividade que, baseada em determinadas crenças, atribuem a membros de outros grupos características que pensam ser verdadeiras e comuns a todos; (5) podem ser negativos, positivos ou, ainda, neutros.

Para a realização de nossa atividade de leitura, selecionamos três desenhos de estereótipos: (1) imagem do *Tio Sam*, (2) imagem de uma *tourada* e (3) imagem de uma *morena sambista numa praia carioca*. Explicamos, agora, os motivos que nos levaram a tal seleção de imagens. A primeira delas - estereótipo mais empregado e conhecido no que se refere à cultura norte americana - foi selecionada por representar a cultura do país que vem tentando se impor como o globalizador da economia, da política e, por que não dizer, da cultura, estando, portanto, presente no cotidiano mundial. A segunda foi selecionada por ser o estereótipo mais divulgado da Espanha, berço da língua meta (espanhol) que está sendo trabalhada em sala de aula com os alunos de E/LE. A terceira e última foi selecionada por representar um dos estereótipos do Brasil, país da língua natural (português) dos alunos que estão aprendendo a Língua Espanhola. Mais adiante apresentaremos a atividade de leitura realizada a partir de tal seleção.



Atitudes culturais

Diante da cultura do outro, podemos assumir diferentes *atitudes culturais*: (1) o *etnocentrismo*, (2) o *relativismo cultural* e (3) a *interculturalidade* (Casal, 1999).

O *etnocentrismo* revela a resistência - ainda que essa se apresente de maneira sutil e disfarçada - e a incompreensão diante dos valores e dos princípios da cultura do outro. O indivíduo que assume tal atitude, parte da própria cultura como sendo um referencial absoluto, a qual institui seus parâmetros e paradigmas como medida para as demais culturas. Em suma, ao invés de considerar um coletivo a partir de suas próprias tradições e valores, o indivíduo o analisa segundo os fundamentos e normas de sua própria cultura, a qual considera ser mais importante ou até mesmo superior às demais.

O *relativismo cultural* rompe com o princípio essencial do *etnocentrismo* na medida em que há a intenção, por parte do indivíduo, de conhecer outras culturas, sua constituição interna e os valores que lhes são característicos. No entanto, ainda que haja a intenção de se conhecer a cultura do outro, o sentimento de que os parâmetros e os paradigmas de sua própria cultura sejam mais importantes termina por manter um certo distanciamento entre o indivíduo e o seu outro.

O *interculturalismo* se apresenta como a atitude cultural ideal. Nela, o indivíduo se propõe não apenas a conhecer a cultura do outro, mas entender - de maneira crítica - a formação e a manutenção de seus valores internos. Ao assumir tal atitude, ele passa a ter consciência de que não existe cultura superior ou mais importante que outras, reconhece que todas elas têm suas características particulares, o que as torna únicas, impossibilitando que haja qualquer tipo de comparação entre as mesmas. Essa é a atitude que se almeja desenvolver nos alunos de E/LE, uma vez que, ao assumir tal comportamento, estarão mais abertos e receptivos à aprendizagem da Língua Espanhola.

Atividade de leitura

Após observar os textos imagéticos selecionados, os alunos deveriam realizar o seguinte *exercício de percepção*:

a. *Observa la imagen y completa las frases:*

1. *Estoy viendo la imagen de...*
2. *Cuando la veo pienso en...*
3. *Pienso en esto porque...*
4. *Los elementos que me permiten pensar en esto son...*
5. *Observando la imagen yo siento...*

a. *Contesta:*

(b) Tío Sam te invita a luchar por tu país. ¿Qué actitud tomar?

(c) Estás en una arena, en una corrida de toros. ¿Qué te parece? ¿Cómo reaccionarías?

(d) Brasil: verano, playa, sensualidad, cerveza, samba. En este escenario tropical, ¿qué harías tú?

O quadro exposto abaixo apresenta as palavras-chave retiradas do exercício de percepção feito pelos alunos:

TIO SAM		TOURADA		MORENA SAMBISTA	
PENSO	seriedade advertência raiva	PENSO	arena tourada superioridade destreza espetáculo	PENSO	verão música samba pagode festa praia cerveja
SINTO	repreensão autoridade	SINTO	inquietação nervoso confusão movimento	SINTO	vontade de ir
ATÚO	aceitaria (dependendo do objetivo)	ATÚO	não vou	ATÚO	vou

A partir do quadro, pudemos chegar às conclusões da atividade. Considerando as *atitudes culturais* sobre as quais discorremos anteriormente, identificamos a presença do *etnocentrismo* - quando os alunos afirmam não ir a uma tourada / se negam a participar de um evento característico da cultura do outro, sem tentar compreender como surgiu tal tradição e porque ela é importante para a cultura da Espanha -, do *relativismo cultural* - quando os alunos tomam sua cultura como parâmetro afirmando que só participariam de uma luta ao lado de Tio Sam dependendo de seus objetivos, se fossem favoráveis ao seu país iriam, caso contrário, não lutariam pelos EUA - e do *interculturalismo* - quando se identificam com a cultura e aceitam fazer parte dela, justamente por conhecê-la. Diante de tais atitudes identificadas, nosso objetivo foi o de explicar aos alunos - através de fatos históricos - como se constituíram tais estereótipos relacionados aos países em questão: Estados Unidos, Espanha e Brasil. Após tal explicação, fizemos com que os alunos se colocassem na posição de indivíduos estere-



otipados, para que refletissem sobre a pertinência dos estereótipos que representam os indivíduos de outras culturas. Fizemos perguntas como: Você está sempre na praia? É uma morena de corpo escultural que vive deitada na areia tomando chope? Gosta de samba? Após refletir, os alunos não se identificaram como sendo apenas aquilo que é retratado pelo estereótipo que representa o Brasil, afirmaram que os brasileiros estudam e trabalham muito e não têm tempo e nem dinheiro para se divertir na praia todos os dias. Perceberam, então, que os americanos não são tão rígidos como o Tio Sam, que eles podem ser pessoas simpáticas como nós. Concluíram que os espanhóis não têm apenas a tourada como meio de diversão, que podem se divertir como os brasileiros o fazem.

Depois dessas constatações, pedimos que, através de corte e colagem (utilizando cola, tesoura, revistas antigas, jornais velhos, etc), os alunos des-construíssem os estereótipos de modo que os indivíduos neles retratados pudessem ser reconhecidos como cidadãos de qualquer país, ou seja, como cidadãos do mundo. Os resultados foram surpreendentes. Tio Sam recebeu um terno azul marinho como sua nova roupa e em lugar de sua cartola surgiu uma vasta cabeleira negra. O toureiro foi transportado da arena para a cidade, recebeu roupas novas, deixando de vestir seu traje de toureiro. A morena sambista foi retirada da praia carioca e levada para uma agitada cidade, passou do dia ensolarado para uma noite luminosa, em lugar do biquíni, foi vestida por um lindo vestido de noite. Enfim, tudo o que poderia caracterizá-los como um estereótipo americano, espanhol ou brasileiro foi retirado das imagens, dando origem a novas pessoas e a novos contextos. Através dessa atividade, os alunos puderam perceber que seja americano, espanhol ou brasileiro, um indivíduo tem seu lugar no mundo e que o mais importante não são as diferenças, mas sim a integração. Chegamos, enfim, a *interculturalidade* e a *construção de significados*.

Referências Bibliográficas

- AGUILERA RIEJA, B. et al. *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular, 1996.
- CASAL, I. I. *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo*. In: Boletín de ASELE, mayo de 1999, p. 14-23.
- CUADRADO, CH. et al. *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, 1999.
- GRUPO IMAGO. *Lengua y medios de comunicación*. In: Didáctica de la lengua y de la literatura. Granada: Graó, 1997.



- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- SANTAELLA, L & NOTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997.



Ser profesor de E/LE en el ambiente digital: ¿de qué echar mano al enfrentarse a ese reto?

Rosângela Dantas de Oliveira

Introducción

En una era de cambios a velocidades vertiginosas, en que la cantidad de información a que se tiene acceso es agobiante, en que casi nada – bienes corpóreos e incorpóreos - parece prevalecer y en que muy poco aliento el mundo nos ofrece, la educación y el papel del profesor están en el centro de innumerables discusiones. El quehacer docente pasa por un momento de intensos cuestionamientos y la enseñanza en ambientes no presenciales es uno sus aspectos. Aunque la Enseñanza a Distancia (en adelante EAD) no es algo absolutamente nuevo, las posibilidades que advienen de unir esa modalidad al uso de las computadoras si lo es, y eso asusta y fascina a la vez. Somos muchos los que todavía no han tenido ninguna experiencia como profesores en contextos digitales. Y también somos muchos los que ven el día de hacerlo cada vez más cerca. Así, el objetivo de este trabajo es, a partir del análisis del relato de una experiencia exitosa, identificar los elementos a los cuales un profesor puede recurrir al enfrentarse a ese reto.

El sujeto de mi investigación es una profesora que, en el momento de la entrevista, había terminado de impartir el primer módulo de un curso de lengua española on-line por tercera vez. Según la coordinadora del curso, la edición concluida en aquel entonces había sido la más exitosa en términos de inscritos que concluyeron el curso y también la mejor valorada por los alumnos. Lo que se debía en gran parte, según ella, a la actuación de la profesora y a la metodología que había desarrollado. Me propuse a escucharla, y con la ayuda de la teoría, analizar su recorrido, su formación, sus concepciones y su práctica en el contexto no presencial con el objetivo de discutir las razones de su buen desempeño, y así contribuir a pensar nuestra actuación en ese nuevo medio.

Fundamentación teórica

Martins (2000, p. 271) afirma que en cualquier modelo de educación que se adopte, el profesor ocupa un lugar estratégico y de destaque. Por eso su formación y su papel son el centro de innumerables estudios y publicaciones que discuten la educación. En esas discusiones, la figura del profesor reflexivo, que constantemente piensa y ajusta su práctica, aparece como posibilidad de superación del modelo técnico y de adaptación a la nueva realidad. Sin embargo, a pesar de la rapidez y de la amplitud



que los cambios adquirieron con el advenio de las nuevas tecnologías, las prácticas pedagógicas se han alterado muy poco desde los griegos. Perrenoud destaca ese dato y afirma que:

“a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas..(Perrenoud, 2000, p. 6)

Romper esa rutina esclavizante de acomodación es condición *sine qua non* para evolucionar. Y para romperla es necesario una mirada reflexiva hacia sí mismo, acompañada de férrea voluntad de intentar cambiar lo necesario. En el quehacer docente hay una *dimensión artística* (Pérez Gómez, 1992/1995, p. 100) que la rutina no puede y no debe borrar. Ese mismo autor retoma las ideas de Schön y de Habermas y nos habla sobre la reflexión:

A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção.(...) Na reflexão sobre a acção, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática.”(Pérez Gómez, 1992/1995, p. 105)

Ese pensar críticamente siempre estuvo presente en las ideas de Paulo Freire. Monteiro (2000) a partir de la idea freiriana de “ser más” propone que el profesor debe tomar para sí su formación, de forma continua y autónoma, buscando el conocimiento que le interesa, tratando de discutir las cuestiones de su práctica que lo afligen y no sólo tomando parte de cursos impuestos institucionalmente, sino ejerciendo su voluntad para buscar lo que va al encuentro de sus necesidades:

Desviaremos ahora el foco hacia el otro involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendiz. En contextos no presenciales se pone de manifiesto la necesidad de todo lo relacionado a la autonomía del alumno: disciplina, compromiso, pensamiento crítico e independencia para buscar lo que necesita. Al elegir formar parte de un curso no-presencial, el aprendiz debe tener claro lo necesario para que su experiencia llegue a un buen término. Según Pretti (2000, p.125), éste es el verdadero “talón de Aquiles” de la EAD, porque si aparentemente solo exige del



aprendiz, en realidad también envuelve al profesor que, acostumbrado a tener en sus manos las riendas del proceso, se ve obligado a dividir las, a ver y reconocer en el otro sus capacidades y a permitir que el camino se recorra verdaderamente en conjunto, sin imponer los pasos que se deben dar para lograr los objetivos.

Presentación y discusión de los datos

Perfil y Formación

A es hablante nativa de español pero vive hace muchos años en Brasil. En la época de la entrevista había concluido la enseñanza media pero no había hecho ningún curso universitario. Trabajó con enseñanza infantil y en esa época leyó mucho sobre Piaget. A lo largo de una trayectoria profesional de varias actividades relacionadas y no relacionadas a la enseñanza, empezó a trabajar en una escuela de idiomas y participó de un "entrenamiento teórico-práctico" y empezó a dar clases. Simultáneamente, A empezó a hacer cursos sobre gramática española con un profesor.

Mientras daba clases de español, A fue invitada a trabajar en un sitio dirigido a ejecutivos. Formaba parte del equipo que desarrollaba cursos basados en conferencias de especialistas de las áreas de Marketing y Finanzas. Según su relato, esa experiencia fue bastante enriquecedora pues le permitió estar del otro lado de la pantalla. Durante ese tiempo, aprendió mucho sobre Informática e Internet, y su relación con la EAD y la concepción que tenía sobre esa modalidad cambiaron mucho.

Ingreso en el mundo digital

El primer contacto de A con el curso de español virtual fue, marcado, según ella por un "pánico absoluto": "cuando entré al curso para conocerlo había un alumno en el chat. Y entré en pánico porque le mandé un mensaje y él me respondió. Es muy raro porque tú no ves nada. Tienes una sensación de descontrol. ¿Qué espacio es ese? ¿Dónde estoy? ¿Dónde están los otros?"

En esa primera experiencia, A no poseía una noción integral del curso, entraba a todo instante, compulsivamente, mandaba muchos mensajes y "producía mucha ansiedad".

El profesor y el alumno

Para A, como el profesor no dispone en el ambiente digital de recursos presentes en el presencial, debe encontrar otras formas de convertir el aula en un ambiente tranquilo y de generar empatía con el alumno. En el ambiente digital no hay un instrumento que mida eso instantáneamente, el profesor debe tener más paciencia, esperar. Se debe tomar mucho cuidado con lo que



se “dice” y cómo se dice: “Lo que dices en el salón presencial se va, (...) en Internet queda y tienes que tener mucho cuidado con *cómo* dices las cosas”.

En lo que se refiere al alumno, lo que se muestra más evidente en las palabras de la profesora es el problema de la autonomía y el compromiso. Obviamente eso también es necesario en el ambiente presencial, “pero en el no-presencial eso se ve más, queda más claro. No resulta solamente hacer las actividades, él tiene que relacionar, integrar lo que está aprendiendo”, “hacerse cargo de un proceso que es suyo y administrarlo”.

Enseñanza -aprendizaje

A afirma que cada vez más se da cuenta de que es algo único: “son dos caras de la misma cosa, de un solo proceso, de un proceso de intercambio, comunicación, en el cual los papeles son iguales en importancia, aunque con funciones distintas”. Un proceso interdependiente en el cual el profesor da clase y también aprende, “termino por tomar mucho de lo que ocurre en el aula para medir, mejorar, aprender, cuestionarme, es un proceso muy vivo”.

Conclusiones

Quando le pregunté sobre su formación, A me dijo: “Mi formación es débil.” Después de haber hablado un poco sobre sí misma, le señalé que eso no era verdad. En que pese no haber sido formalizada en sillas universitarias, su formación abarcaba puntos fundamentales: la autonomía, la reflexión constante sobre la práctica y la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un proceso único en el cual ambos sujetos son protagonistas, algo construido en conjunto. Por su relato, podemos constatar que ella realmente tomó las riendas de su formación, y sumergió en busca de información a cada reto. En ese sentido, los currículos de los cursos de formación de profesores, mucho se enriquecerían si adoptaran la reflexión como una pauta norteadora. No, como destaca Perrenoud, como simple metodología, sino incorporándola verdaderamente a su práctica:

Se a universidade quer formar profissionais reflexivos, deve desenvolver dispositivos específicos: análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o próprio habitus e sobre seu inconsciente profissional (Perrenoud, 99, p. 15)

En el caso que analizamos, una característica personal de la profesora, su extrema inquietud y curiosidad, le propició incorporar la reflexión a su práctica de forma casi automática. Aunque no haya usado en ningún momento de la entrevista la palabra “reflexión”, pudimos comprobar que esa es una cons-



tante en su vida profesional. La capacidad de reflexionar constantemente y de modificar la rutina siempre que necesario, le posibilitaron hacer ajustes a lo largo de su camino en el ambiente digital. Así, aprendió que la presencia del profesor no debe ser obsesiva a punto de generar ansiedad, que en el ambiente digital el profesor debe ser menos ruidoso, consecuentemente más sutil, delicado “cuidando lo que dice y cómo lo dice”. Como ejemplo, podemos citar los cambios en los procedimientos de corrección de los trabajos de los alumnos. Según A, la primera profesora enviaba todas las tareas corregidas por correo electrónico a todos los alumnos, o sea, el mensaje era el mismo para todos y allí estaban todos los trabajos ejecutados durante la semana. Al impartir el curso por primera vez, con los otros profesores que lo impartían, decidió no corregir los trabajos, apenas comentar los problemas y remitir los alumnos al lugar al que deberían acudir para tener ayuda. Tampoco se los enviaba por correo, ponía las tareas en el forum. A comenta que eso no funcionó, porque exigía del alumno mucha autonomía y además era muy expositivo. La última vez, volvió a adoptar el procedimiento del envío por correo, lo que para ella tiene algunas características positivas: posibilita que todos aprendan de los errores de todos, es una manera de traer el alumno hacia el grupo, estimularlo a formar parte de él y es menos expositivo que el forum. Se puede depender de ese comentario suyo que los espacios virtuales se distinguen entre sí por algunas características comunes al ambiente presencial. Corregir un trabajo y colocarlo en el forum es como exponerlo en el aula y dejarlo allí colgado. La remisión por mail, aunque de los trabajos de todo el grupo, es algo más reservado, que puede preservar un poco la *face* del alumno.

Algunas pocas veces A también envió mensajes individuales a la dirección de algunos alumnos. Eran participantes cuya frecuencia al curso había bajado y que habían recibido, según sus palabras, “un empujón”. Al volver a participar le pareció importante que recibieran un mensaje de apoyo y estímulo. Como se ve, en el contexto digital el profesor debe encontrar otras formas de hacer lo mismo que hace en el contexto presencial, un mensaje personal equivale a una mirada, una palabra de apoyo y reconocimiento que muchas veces tanta falta le hace a algunos alumnos.

A partir de lo expuesto, creo que podemos constatar que la reflexión unida a la práctica es una aliada fundamental en el paso vivido por los profesores del contexto presencial al digital. Además, si el profesor es un individuo autónomo, si pasó y pasa por la experiencia constante de autoformación, puede ayudar al alumno a también hacerlo. La riqueza de la enseñanza-aprendizaje está en compartir experiencias. En ese intercambio constante que constituye nuestra vida en los más diferentes contextos, todos los participantes se enriquecen, si así lo permiten.



Referências Bibliográficas

- PRETI, Oreste. "Autonomia do Aprendiz na Educação à Distância: Significados e Dimensões" in PRETI, O. (org.) (2000) *Educação a distância: construindo significados*. Brasília, Plano.
- MARTINS, Cecília Nascimento. "Aprendendo para ensinar, ensinando para aprender: repensando a formação de professores" in SAUL, A.M. (org.) (2000) *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Editora Articulação Universidade/Escola.
- MONTEIRO, Albene Lis. "Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade" in SAUL, A.M. opus cit.
- PÉREZ Gómez, Angel. "O pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo". in Nóvoa, A. (1995) (coord) *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote Ltda.
- PERRENOUD, Philippe. "Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica". in *Revista Brasileira de Educação* no. 12, 1999. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.



Interdisciplinaridade e E/A de língua estrangeira

Rosineide Guilherme da Silva (UNIGRANRIO; FIOCRUZ; PG-UFF)

Apesar de ser um neologismo que denota uma preocupação do mundo contemporâneo, o termo interdisciplinaridade caracteriza um aspecto unificado do conhecimento que já existia na Grécia antiga, e hoje se tornou meta a ser atingida em grande parte do mundo. Uma tentativa atual de resgatar uma prática dos primórdios da organização do conhecimento.

No Brasil contemporâneo a interdisciplinaridade ganhou indicação para presença obrigatória na elaboração e prática dos currículos de Ensino Fundamental e Médio em todas as escolas, de acordo com a Nova LDB – 9.394/96 e com as determinações dos PCNs (2002). Antes, porém, já havia sido sugerida pela Lei 4.024/61, embora de maneira ainda superficial e utópica, estando presente também na Lei 5.692/71, onde se previa um currículo formado por um Núcleo Comum e uma Parte Diversificada, visando atender às necessidades particulares de cada escola. Na Lei de 1971, aparecem indicações para a “integração” das matérias, entretanto, essa “interdisciplinaridade, apesar de haver sido sugerida na Legislação, não é proposta em nenhum momento” (FAZENDA, 1979, p.80). Esta crítica se fundamenta no fato de que não bastam as sugestões, mas é preciso que também se criem e ofereçam condições materiais, metodológicas e formação adequada aos professores, a fim de que estes sejam realmente capazes de conduzir e promover essa integração do conhecimento. Afinal, a experiência que a maioria deles teve como aluno foi a de um currículo organizado de forma estanque e compartimentado.

Recentemente, a partir da organização dos PCNs, que seguem uma tendência mundial de integração do currículo, vêm surgindo movimentos dentro das escolas brasileiras no intuito de promover mudanças que visam adaptar o currículo à realidade do mundo atual e às necessidades vividas por cada povo, cada região. Esse certamente não é um trabalho fácil, quem já o iniciou sabe o quanto lhe tem custado integrar temas, assuntos, disciplinas que a princípio parecem tão compartimentadas e senhoras de suas teorias e conceitos. E para professores que são o resultado de uma formação fragmentada, dividida, em horários fixos e intransponíveis para cada disciplina, o trabalho interdisciplinar não se constitui uma tarefa simples e natural, e chegam a ser confusas e polêmicas as orientações para executá-lo. A primeira dúvida que surge é: *Por onde começar?*

Para atender a tais determinações de mudança curricular, voltadas para cada realidade, as escolas se viram diante da necessidade de elaboração do seu próprio projeto político pedagógico, com base no documen-



to que contém as diretrizes básicas para as modificações (PCNs) e que representa, então, o autêntico suporte de sustentação das novas organizações curriculares em cada unidade de ensino, e na nova LDB.

A proposta dos PCNs de integrar a transmissão do conhecimento nas nossas escolas através do recurso da interdisciplinaridade, “não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista”. (PCNEM, 2002, p.34)⁸. Nesse sentido as disciplinas estabelecem relações de “*complementaridade*” favorecendo as “*interconexões e passagens entre os conhecimentos*” abandonando assim o modelo de currículo compartimentado, objetivando implodir os muros que separam as variadas áreas do saber, permitindo portanto a desfragmentação desses saberes. Todo esse esforço por negar os modelos curriculares tradicionais, com disciplinas que atuam de forma isolada dentro de um mesmo contexto escolar, está motivado pelo intuito de promover a formação de cidadãos criativos, capazes de saídas e soluções para os seus problemas e os da sua comunidade, e quem sabe do mundo. Afinal, o modelo de política democrática que propõe o documento brasileiro só será efetivamente colocado em funcionamento, através da participação de verdadeiros cidadãos, de pessoas com pensamento crítico desenvolvido, com capacidade para atuar dentro de uma coletividade, e não de maneira isolada e individualizada como propunha a organização escolar tradicional. E para que toda essa participação cidadã aconteça é necessário, antes de qualquer coisa, que os indivíduos em idade de receber formação escolar estejam nas escolas. E a interdisciplinaridade com sua proposta de inter relação dos conhecimentos, e de adequação dos temas estudados à realidade de cada escola, região ou classe social, pode ser uma forma de motivar a presença dos alunos em sala de aula e a continuidade dos estudos. Essa integração curricular favorece a produção de sentido, atribuindo pertinência e significado às informações e teorias apresentadas, visto tratar-se de um modelo que possibilita estabelecer relações, pontes, entre o mundo do aprendiz, suas experiências e as realidades globais, chegando a se constituir um diferencial para a sobrevivência humana e ambiental na realidade que hoje se apresenta. Não podemos mais ignorar que já não há lugar para um sistema de ensino descontextualizado, ineficaz e que não esteja em sintonia com os acontecimentos mundiais.

Retomando a questão da importância que o significado representa na transmissão dos conteúdos em sala de aula, é relevante observar o que destacam Kleiman e Moraes sobre esse aspecto do processo de apren-



dizagem, onde as autoras apontam a falta de significação do conteúdo como sendo um dos fatores alienantes da escola tradicional tanto para alunos quanto para professores:

Na escola pública brasileira também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto de seu trabalho. O trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas de aula que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar idéias com seus colegas ou mesmo estudar. (KLEIMAN & MORAES, 1999, p.34)

Com isso entende-se que a questão do significado, o sentido que as coisas têm para cada indivíduo e que vai estar relacionado sempre com o seu contexto sócio-cultural, é fundamental para que haja aprendizagem. O assunto das aulas precisa fazer sentido tanto para os alunos como para professores, sob pena de não se estabelecer uma realização plena de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade, onde o conteúdo de uma disciplina é aproveitado ou ampliado por outra acaba favorecendo a produção de sentido, suscitando um outro aspecto da integração curricular que é a transversalidade dos temas. Isso permite que assuntos como Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, além de outros temas que abordem acontecimentos e preocupações locais possam ser tratados, discutidos, apresentados por diferentes disciplinas do currículo obrigatório. Assim, é possível orientar o processo ensino-aprendizagem numa direção interdisciplinar e transversal, garantindo então, uma formação escolar mais abrangente e integral. “Esta é uma nova maneira de olhar os mesmos conteúdos, de certa forma imposta pelos problemas pelos quais a sociedade atravessa” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p.10). Além disso, não se justifica, segundo elas, “memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo”. (PCNEM, 2002, p.25-27). Assim como avança o desenvolvimento tecnológico, também é necessário que se avance com as técnicas educacionais e formadoras do conhecimento, para que se evite uma falência da instituição escolar provocada por uma certa ineficiência diante da evolução dos tempos e das técnicas. O ritmo e o perfil do desenvolvimento mundial se modificaram, e o mercado de trabalho também é outro e vem se transformando muito rapidamente, daí a necessidade de se preparar os nossos estudantes a fim de que possam se colocar dignamente no sistema laboral que hoje se apresenta.



A interdisciplinaridade possibilita que uma mesma questão seja trabalhada, analisada, explicada, modificada pelas várias disciplinas de um currículo, de maneira a tornar possível a utilização das diferentes linguagens para esgotar as possibilidades de compreensão de um mesmo assunto. Em outras palavras, isso significa que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos”. (PCNEM, 2002, p.88). No caso do Ensino Médio, que corresponde ao principal campo de investigação deste trabalho, um caminho a ser seguido para a efetivação do trabalho interdisciplinar é o envolvimento das variadas disciplinas nas mesmas atividades, como projetos de estudo, de pesquisa ou algum tipo de ação de aprendizagem integrada na prática pedagógica e didática, adequada aos objetivos desta fase da Educação Básica.

A nova LDB tem como meta trabalho e cidadania, buscando orientar o processo ensino-aprendizagem de modo que resulte na promoção, concretização, realização desses dois aspectos básicos e necessários a vida de todo cidadão. Para alcançar tais resultados é preciso que a escola prepare pessoas, capazes de construir pontes entre a teoria e a prática, relacionando o conhecimento adquirido nas aulas com a realidade que precisará enfrentar ou que já enfrenta fora delas. Dessa forma, um programa escolar organizado e aplicado de forma contextualizada e interdisciplinar pode ser a solução, a mola mestra para a formação de indivíduos criativos, verdadeiramente capazes de compreender e modificar o mundo em favor da humanidade, “pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos”.(FAZENDA, 1991, p.32) Assim, fica cada vez mais claro que o enfoque interdisciplinar é a estratégia para identificar e relacionar o vivido e o estudado, sendo o vivido um resultado da inter-relação das várias experiências que se acumulam no dia a dia.

É a partir de uma experiência de aprendizagem contextualizada que o estudante, o indivíduo em formação, poderá adquirir a capacidade de re(significar) esse universo de aprendizagem apoiado em suas próprias experiências, e que os PCNs denominam “experiência espontânea”. Segundo o documento, um indivíduo assim estará muito mais preparado para refletir e questionar os problemas ambientais, os preconceitos e estereótipos, os conteúdos da mídia, as relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, entre outras coisas.

O mundo de hoje, por ser multifacetado, está exigindo indivíduos cada vez mais capazes de se adaptarem às múltiplas situações que se apresentam a



sua frente, desde o seu contexto sócio-cultural mais imediato até aquele em âmbito global. Ele se verá obrigado a possuir um espírito crítico e de compreensão dinâmica e acelerada das inumeráveis informações, as quais o mundo atual lhe estará submetendo. Essa habilidade precisa ser induzida pela escola, desde o princípio da formação de cada indivíduo, mostrando a ele a possibilidade e a necessidade de se desfazerem as barreiras que por muito tempo foram sendo formadas entre as disciplinas. E como a pesquisadora Fazenda havia percebido e alertado, já na década de 70, “a preocupação com a verdade de cada disciplina, seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo” (FAZENDA, 1979, p.42). Essa “verdade do homem” de que fala Fazenda pode ser traduzida atualmente por *realidade e contexto cultural no qual se insere cada indivíduo*.

Baseados então “na idéia de que os limites disciplinares não dão conta da complexidade do que se estuda” (MOITA LOPES, 1998, p.126), a prática interdisciplinar pode se desenvolver de variadas formas, de acordo com a realidade da clientela escolar. Assim, fatos atuais que se toma conhecimento por meio de jornais escritos ou televisionados, rádios, internet, etc., podem ser utilizados nas variadas disciplinas para a efetivação do conhecimento integrado e compartilhado, onde um tema pode ser o objeto de muitas disciplinas ao mesmo tempo – transversalidade – que “precisa ser tomada como recortes temáticos, como vieses que cruzam as diferentes disciplinas, para orientar discussões que colaborem para a consciência crítica do aprendiz. Esses temas precisam constituir seu universo, sua realidade”. (PARAQUET, 2004, p.197)

Para ser interdisciplinar é preciso habilidade e sensibilidade, e isso “envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas idéias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. (MOITA LOPES, 1998, p.117). Um enfoque interdisciplinar garante uma formação mais completa, uniforme e plena do indivíduo, possibilitando uma visão múltipla e aberta perante o mundo e suas relações de cultura, saber e política. O caráter de observador do próprio umbigo, embalado pelo conhecimento especializado vem a ser o oposto daquele olhar mútuo entre as várias ciências ou disciplinas. É através deste intercâmbio que se torna possível a abertura para novas descobertas em novos campos do conhecimento, partindo de pontos de vista diversos.

A partir do apresentado conclui-se que não basta sugerir ou exigir atitudes interdisciplinares, sem que haja um empenho coletivo de educadores, escolas e órgãos educacionais em remover algumas barreiras que continuam existindo mesmo depois de sucessivas leis de reforma educacional e dos últimos documentos curriculares.



Referências Bibliográficas

- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- KLEIMAN & MORAES. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-33.
- _____. A transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. E CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercados de Letras, 1998, p.113-128.
- PARAQUETT, Márcia. Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental. In: *Caligrama*. Belo Horizonte: UFMG, vol.3, nov. de 1998, p. 117-127.
- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Documentos Legais

- LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In Diretrizes e bases da Educação Nacional – coletânea elaborada pela Coordenadora de Ensino Técnico – CEE.
- LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: Imprensa Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro.
- LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

Notas

- i A utilização da sigla PCNEM remete a citações retiradas da parte do documento referente ao Ensino Médio.



Referenciação: estratégia facilitadora da construção de significado?

Sandréa de Oliveira Pontes (UFRJ/FGD)

Nos últimos anos no Brasil verificou-se um aumento do interesse no ensino/aprendizagem da habilidade leitora tanto em LM quanto em LE. A formação na área abrange a elaboração de programas e metodologias, produção e análise de materiais, análise das atividades leitoras e do processo em si, do “como” na construção de significados.

A ênfase no desenvolvimento desta habilidade se deve à necessidade em desenvolver habilidades cognitivas dos alunos e à necessidade acadêmica e profissional dos mesmos nas últimas décadas, que precisam buscar conhecimento muitas vezes só disponível em língua estrangeira. Por outro lado os PCNs do ensino médio estipulam o desenvolvimento das competências sociolingüística, discursiva e estratégica em LE e, desta forma, as escolas e o sistema educacional de maneira geral necessitam enquadrar-se na proposta.

É dentro deste quadro em que se atua como professor de língua estrangeira que foram detectadas dificuldades dos alunos na resolução de questões de toda ordem propostas para textos informativos, principalmente com relação a referenciação. Questiona-se aqui, se esta dificuldade se deve à deficiência de conhecimento sistêmico e léxico da língua estrangeira, que se vê refletida na dificuldade em por em prática a atividade leitora.

A dependência do conhecimento sistêmico criada pelos alunos segue na contramão do desenvolvimento da habilidade leitora segundo a perspectiva interacional. Para esta a leitura é um processo que requer não só o conhecimento sistêmico da língua, mas ativa o conhecimento esquemático e de fatores pragmáticos e interacionais, abarcando do contexto e função comunicativa do texto até as intenções do autor. (KOCH & TRAVAGLIA, 1997).

Percebe-se que o conceito de leitura que possuem os alunos aproxima-se da visão de leitura enquanto decodificação, onde os componentes sistêmicos e léxicos da língua exercem papel central. Entretanto, em cursos de instrumental segundo a perspectiva interativa, a leitura depende não só do conhecimento sistêmico e léxico, mas também do conhecimento esquemático e de fatores pragmáticos e interacionais. O contexto situacional, os interlocutores, suas crenças e intenções comunicativas e a função comunicativa que exerce o texto são decisivos nesse processo (KOCH & TRAVAGLIA, 1997).

Dentro do panorama do modelo interacional a referenciação é um dos aspectos da gramática textual envolvidos no processo de leitura, foco da pre-



sente investigação, em vista das dificuldades apresentadas pelos alunos, observadas durante a prática cotidiana de sala de aula. Em um recorte restrito de uma realidade ampla observou-se, com atenção, dito aspecto embora se reconheça a relevância de outras questões como a inferência lexical, o conhecimento enciclopédico e textual etc, que ficaram excluídos deste estudo.

Com base nos resultados das atividades de leitura propostas e aplicadas ao longo da experiência de sala de aula da pesquisadora à luz dos pressupostos teóricos da lingüística textual (KOCH, 2002) e da leitura interativa (KLEIMAN, 1993), definiu-se como tema deste trabalho a operação de reconhecimento de referentes na compreensão leitora. O estudo da referenciação pronominal anafórica e catafórica em relação à compreensão textual em espanhol língua estrangeira para o grupo de sujeitos observados, tem como objetivo determinar até que ponto o conhecimento sobre os pronomes facilita a compreensão textual.

O trabalho com as estratégias de leitura em E/LE fizeram parte do conteúdo programático do 3º. ano do ensino médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Um grupo de 36 alunos entre homens e mulheres, na faixa etária de 23 a 65 anos foi o selecionado para análise, tendo como critérios a assiduidade e a prontidão na execução das tarefas.

Este estudo optou por focar um aspecto da gramática textual, a referenciação e suas implicações no processo leitor. Por meio de uma pesquisa-ação, efetuou-se a triangulação dos resultados da atividade leitora e do questionário aplicados aos informantes com o diário de trabalho da pesquisadora. Através do contínuo planejamento das ações e adotando uma pesquisa qualitativa sob uma perspectiva descritiva, buscaram-se soluções para os problemas encontrados na operação de recuperação de referentes no processo de compreensão textual.

Ao longo das atividades de leitura postas em prática em sala de aula, o trabalho com a referenciação se viu dificultado devido à complexidade das regras pertinentes ao conhecimento sistêmico da língua e está estreitamente relacionado ao modo como se apresentam os pronomes átonos em aulas de E/LE. O tratamento convencional é de maneira seqüenciada, seguindo a lógica classificatória gramatical sem apresentar as funções discursivas.

A grande quantidade de inadequações encontradas nas atividades de referenciação gerou uma etapa que não estava originalmente prevista no desenho da investigação que consistiu em uma tentativa de sanar o problema a partir de uma aula expositiva baseada nas informações sistêmicas da língua. Nesta etapa foram enfocados os objetos direto e indireto, seus usos e funções, seguidos de exercícios estruturais de substituição, mesmo sabendo que essa postura não atende aos pressupostos teórico-



metodológicos para uma aula de instrumental. No entanto, tal etapa não promoveu uma melhora quantitativa no que se refere às respostas quando se tratou de identificar o que os pronomes estavam acionando no texto. Diante disso, concluiu-se que, a recuperação de referentes era dificultada devido a dois obstáculos: a) entender o texto, utilizando as estratégias necessárias e b) reconhecer o que os pronomes estão acionando, o que não existia na prática de exercícios estruturais.

A interpretação de expressões anafóricas e catafóricas pronominais é uma dificuldade, porque uma mesma forma lingüística pode ter várias funções e uma mesma função pode ser expressa por várias formas lingüísticas. Isto está relacionado, em parte com o sistêmico e com a compreensão global e, como os alunos não dominam ambos, eles falham no processamento do texto, não conseguindo estabelecer uma ligação com informações contidas em sua memória discursiva o que prejudica a construção de sentidos do texto.

A formação do leitor pleno e o alcance dos objetivos propostos pelo regimento das escolas públicas se vêem dificultadas por fatores de distinta ordem. Estabelecer o diálogo dirigido em sala de aula de leitura muitas vezes é um objetivo não alcançado devido a fatores como cansaço e desânimo, relatado pelos próprios alunos e registrado no diário de trabalho. Um ponto que merece destaque, quanto à representação do processo de leitura diz respeito à dificuldade levantada pelos alunos devido ao preconceito que têm de que para ler é necessário saber todas as palavras *“Não saber traduzi-lo para melhor entendê-lo”*. Ainda maior foi a dificuldade ao apresentarem-se questões que requeriam a recuperação de referentes, por não ser comum o uso dos pronomes de objeto direto e indireto em língua materna.

A percepção que os alunos têm quanto à natureza do processo de leitura é variável. Com base no cruzamento dos dados das atividades, do questionário e do diário de classe pôde-se observar que, somente dois alunos (A24, A25) demonstram uma concepção de leitura como processo interacional, ao valorizar a relação texto/leitor e o diálogo que se estabelece para a construção de significados. Ainda que se valendo, muitas vezes, do modelo descendente ao privilegiar suas experiências de vida, 25 dos 27 alunos expressaram no questionário que têm a leitura como um processo de decodificação e o texto como única e verdadeira fonte de informação sobre o assunto abordado. Neste sentido, precisam saber todas as palavras, pois para eles compreender é sinônimo de traduzir.

Esta representação da leitura interfere diretamente na forma de analisarem e verem o texto. Ao terem a leitura como processo decodificador e não como interativo, deixam de ativar, além do conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo, de organização textual e de meios semióticos, que estão



imbricados no processamento do texto. No presente estudo, a compreensão geral do texto foi quase unânime, porém no caso da referenciação, um dos vários aspectos envolvidos na leitura, esta não aparece como facilitadora do processo, ao contrário, somente 8 alunos (A2,A3,A4,A9,A11A12,A22,A23), dentre os 27 investigados, recuperaram os laços coesivos estabelecidos no texto por meio de pronomes conseguindo, assim, construir significado. Isto revela que o perfil de aluno-leitor pleno está distante do existente no recorte restrito da realidade investigada. A grande maioria não possui a consciência de que além desses conhecimentos, a motivação interna também está envolvida no processo de compreensão leitora, e é partícipe no processo de construção de significados do texto.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, PCN de Ensino Médio – *linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática da leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Edunb, 2001.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. RODRIGUES, Bernadete Biasi & CIULLA, Alena (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *O ensino instrumental de línguas*. São Paulo: PUC, v.26, 1997.
- COSTE, Daniel et alli. *O texto: leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 2002.
- DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1998.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. *El Pronombre Personal. Formas y Distribuciones. Pronombres Átonos y Tónicos*. In: BOSQUE, Ignacio & DEMONDE, Violeta. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española – Sintaxis básica de las clases de palabras*. Vol. 1. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- FULGENCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura: como se processa a leitura – orientação para textos didáticos - aspectos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José. *Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera*. IN: Revista Cable. Barcelona: Equipo Cable (7): 8-13, abril de 1991.
- JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. *Lectura Interactiva en español –*



- teoría y práctica*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. (mimeo)
- _____. *A Linguagem e o texto: Interações. – Lingüística Aplicada – Leitura em Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro, II Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 1998.
- _____. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. (mimeo)
- _____. *Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE*. XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes s/d. (no prelo)
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado da Letras, 1999.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça & FÁVERO, Leonor Lopes. *Lingüística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. & MARCUSCHI, L. *Processos de referenciação na produção discursiva*. D.E.L.T.A., 14:pp.169-190. Número especial, 1998.
- _____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz A. *A lingüística do texto: o que é como se faz*. Recife: UFPE, 1983, Série Debates 1.
- _____. *A. Referência e cognição: o caso da anáfora sem antecedente*. Trabalho apresentado no Encontro de Lingüística. Juiz de Fora, UFJF. Dez, 1998.
- _____. & KOCH, I. G. V. *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*. In: ABAURRE, M. B. (org.) *Gramática do português falado, v. VIII*. Campinas: Ed. da Unicamp/Fapesp, (no prelo).
- MILNER, Jean Claude. *Reflexões sobre a referência e a correferência*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi & CIULLA, Alena (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, 1996.

- MONDADA, L & DUBOIS D. *Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi & CIULLA, Aлена (org.). *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIO DE JANEIRO. *Regimento das unidades escolares da Rede Pública Estadual*. Rio de Janeiro, 1985.
- _____. *Reorientação Curricular: documento preliminar – Livro 1: Linguagens e Códigos*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2004.
- SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sgel, 1997.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VILELA, Mário & KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa. – Gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Portugal: Almedina, 2001.
- WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.



Identidade cultural e aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira

Sara Araújo Brito (PG/UFF; Unigranrio; SME/DC)

O crescente interesse pela aprendizagem da língua espanhola, atualmente, faz com que os professores estejam em constante busca pelo conhecimento de novas possibilidades e estratégias de ensino do idioma espanhol. Este interesse se explica, entre outras coisas, pelos avanços no processo de globalização, desenvolvimento das nações frente a um mundo modernizado e pelos grandes intercâmbios sociais, políticos, econômicos e culturais entre os povos.

Há algum tempo que professores pesquisadores passaram a ter uma nova visão sobre o ensino da língua e da cultura. Esta dicotomia precisa ser desmitificada. Uma não existe sem a outra. Mas se complementam. O professor deve se preocupar com o aspecto cultural, principalmente, com a literatura que é uma de suas representações. A cultura e a língua, juntas, fazem parte da identidade do homem como cidadão e da comunidade como formadora da sociedade.

O homem é um ser de cultura, capaz de transformar a natureza pelos seus atos. Por isso, a cultura nos faz repensar a questão da diferença entre os povos. Essa diferença é um dilema que permanece em numerosas polêmicas, comenta Laraia (2003) dizendo que, apesar de o filósofo e pensador chinês Confúcio ter enunciado, quatro séculos antes de Cristo, que a natureza dos homens não era mais a mesma, e o que mantinham separados esses homens eram os seus hábitos e, nos dias atuais, acontece a mesma coisa. O homem por sua natureza mantém a unidade do ser humano; por outro lado, os seus hábitos o diferenciam do outro da mesma espécie. Os homens, desde a Antiguidade, já se preocupavam com a variação do modo de comportamento entre os diferentes povos. Esta afirmação se justifica por si mesma, pela própria expressão *diferentes povos*. Isso porque, dadas as características de cada povo, estas os fazem ser e atuar de diferentes maneiras. Porém, que diferenças são essas? Eles possuem a mesma natureza humana, mas apresentam comportamentos diferenciados pela maneira de viver, de portar-se na sociedade, de vestir-se, de comer, de trabalhar. Essa variação de comportamentos é o que resulta na formação dos grupos dentro da sociedade.

Uma das preocupações dos pesquisadores é desmitificar a dicotomia língua e literatura. Como já vimos anteriormente, os grupos se formam a partir de sua cultura. E essa cultura, que ao mesmo tempo separa ou delimita os grupos na sociedade, vai, por outro lado, unir no sentido de estar sempre aberta à recepção de novas características ou possibilidades.



A integração do ensino de língua estrangeira nas escolas tem, como objetivo, ademais de outros comentados e citados por pesquisadores e documentos oficiais do governo para a educação, o de tornar o aprendiz um cidadão crítico. Este objetivo é, geralmente, um dos primeiros que aparece nos documentos e planejamentos escolares. Porém, questiono: estamos formando verdadeiros cidadãos? O que é ser cidadão? E mais ainda, o que é tornar o aluno cidadão crítico e consciente? Consciente de quê? De que é um indivíduo dentro da sociedade? Ou que realmente pode compreender, lutar e contribuir para uma sociedade melhor? Qual é o papel da língua estrangeira nesta formação? Não quero crer que é só para que o aluno conheça o léxico e a gramática do idioma. A gramática é necessária para a padronização do uso da língua na sua expressão oral e escrita. E, para um crescimento pessoal do indivíduo, qual o posicionamento do ensino da língua estrangeira, se o objetivo for somente os conteúdos lexicais e gramaticais como é a prática de muitas escolas?

O conhecimento sócio-cultural da comunidade, região ou país vai caracterizar saberes que contribuirão para um melhor desenvolvimento do aluno nesta sociedade. Isso porque a cultura que é desenvolvida no seu grupo já se apresenta variada. A diversidade que, ora, destacamos na cultura é resultado de várias características, sejam estas, pelo processo de substrato ou adstrato cultural. Não quero dizer, com isso, que existe cultura inferior ou superior à outra, mas de uma cultura que é chamada de “dominante”.

Hall (2002:363) comenta sobre a cultura popular – a do povo no sentido de plebe - que é nessa cultura popular “um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta”. Para ele, é onde se consente ou se resiste.

Neste sentido, estamos discutindo a questão de uma cultura interna que aceita ou não as imposições feitas pela hegemonia do poder. Entretanto, quando se fala de uma importação ou, simplesmente, de uma decorrência do processo da modernidade, já passamos para outro nível que é o da globalização. Neste âmbito a cultura nos leva a discorrer sobre seu aspecto múltiplo.

Dentre essa multiplicidade no interior das formas de representação da cultura, uma das grandes preocupações de pesquisadores de ensino/aprendizagem de língua espanhola para brasileiros, em relação a este tema, é quanto a sua apresentação e uso pelos professores. O ensino dessa língua e da cultura aparece como situações díspares na sala de aula. Geralmente, a cultura é vista no final da unidade dos manuais didáticos e de forma separada do contexto lingüístico. Então, a dissociação entre essa dicotomia nos preocupa, porque sendo a língua uma das representações da cultura, como ou por quê separá-las? Além disso, a ma-



neira como vem sendo trabalhada a literatura nas aulas de língua estrangeira nos preocupa. Muitas vezes, o texto literário é apresentado ao aluno como pretexto para o ensino sistêmico da língua ou para a compreensão leitora. Entretanto, o que geralmente acontece é uma simples leitura do texto, em que não são utilizadas as estratégias de leitura e as teorias para uma boa compreensão leitora, isto é, o que se coloca como perguntas sobre o texto nem sempre avaliam ou representam a leitura dos alunos, porque as questões são superficiais e não aproveitam a leitura intrínseca que o texto apresenta. Não queremos afirmar, com isso, que não devemos trabalhar dessa forma, mas só isso é muito pouco. Os textos literários são riquíssimos uma vez que a literatura representa a cultura de uma sociedade, e como tal, mostra características de determinadas épocas e contextos. Além disso, expressa, também, aspectos que caracterizam o indivíduo na formação de sua identidade.

Dessa forma, o texto literário, muitas vezes, revela as marcas identitárias e retrata os traços e a realidade do homem em sua época. Na América Hispânica encontramos, freqüentemente, uma oposição entre o autóctone e o importado fazendo com que os contrastes se acentuem e, como exemplo, podemos citar a civilização e barbárie, cidade e selva, cosmopolitismo e indigenismo. Estas são situações opostas representadas em relação à América e à Europa, num jogo que constitui o elemento cultural mais destacado da América Hispânica que é o ser híbrido, e ao mesmo tempo, heterogêneo.

Diferente do que estamos acostumados a ver na literatura hispano-americana, uma nova tendência literária latino-americana surgiu nos últimos anos do século XX. Na década dos 90, vários autores jovens começaram a mostrar em suas narrativas realidades individuais e privadas em que os personagens vivem o cotidiano do mundo moderno e globalizado na era do virtual. Podemos encontrar características, hábitos, costumes de uma sociedade que estão representadas nesta literatura. Alberto Fuguet e Sergio Gómez, escritores chilenos, apresentaram em Mandadori – Barcelona, uma antologia de contos latino-americanos denominada McOndo. Nesta antologia, os autores, através do jogo de palavras Mc Ondo versus Macondo, querem mostrar que a América não é só selvageria ou “República das Bananeiras” ou os alucinantes “Buendía”. América significa, também, uma nova realidade, uma nova geração que é pós-boom, pós-modernismo e pós-tudo. Para eles, não existe o realismo mágico. Atualmente, o que vemos é o realismo virtual.

As múltiplas culturas que podemos reconhecer a partir da leitura de textos como os da geração “Mc Ondo” nos chamam a atenção aos olhares que seus autores têm da América Hispânica. Estes são signos da



literatura jovem que demonstram a construção / representação da identidade desses sujeitos.

O fator social influencia no processo cultural, García Cancline (1995) afirma sobre isso, quando fala da cultura,

producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social. Por lo tanto, le estamos reconociendo a la cultura una función de comprensión, de conocimiento del sistema social; las estamos considerando como un lugar donde se representan en los sujetos lo que sucede en la sociedad; y también como instrumento para la reproducción del sistema social. (p. 60)

Se o homem não interiorizar os valores da sociedade, sejam eles impostos ou não, através de hábitos e compreensão das ações e percepção da ordem social, não será pela objetividade dos fatos que ele será reproduzido. O homem compreende o sistema social, está inserido nele e se articula com certa facilidade dentro de seu próprio grupo. É, através das articulações feitas pela compreensão, conhecimento e reprodução desse sistema que ele chega às transformações. Se tudo isso faz referência à cultura, então, podemos afirmar que ela, além das características primárias do conceito, possui, também, uma ação transformadora na sociedade. Neste sentido, abarca a questão da identidade e as ramificações da cultura que se estuda na atualidade, como a cultura popular, a cultura de massa, a cultura nacional, a cultura dominante, etc.

As sociedades modernas estão passando, desde o fim do século XX, por transformações de ordem estrutural. Essas mudanças, segundo Hall (2005:9), estão atingindo, além das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade, que antes tinham fornecido lugar sólido com indivíduo social, também, as nossas identidades pessoais, abalando, assim, a idéia de sujeito integrado.

A identidade plenamente unificada é, para Hall (2005:13), uma fantasia. Segundo o autor, sempre estaremos nos confrontando com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. Dessa forma, pensamos a cultura como múltipla. Foi o que tornou enriquecido o conceito. A cultura não aparece mais como uma simples reunião de traços dispersos, como afirma Cucho (2002:92-93). Ela é vista como um conjunto organizado de elementos interdependentes; organização e conteúdo e são ambos importantes no processo cultural. Ainda segundo ele., toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução (2002:137). Nesse contexto, a cultura, num aspecto mais



globalizado do mundo moderno, cujo sujeito é capaz de integrar-se ao meio de acordo com as necessidades, é a representação social, histórica e espiritual do indivíduo na sociedade em que está inserido; ou em outra que, provavelmente, precise integra-se multiplicando, assim, as características identitárias do indivíduo no coletivo. O homem não é somente um ser social, é também múltiplo em suas culturas. É possuidor de culturas, as produzidas por ele no seu ambiente local de realidade e as adquiridas por via da globalização. Assim, podemos afirmar que o homem é o único ser que possui cultura e culturas múltiplas.

A proposta de trabalhar a literatura em sala de aula de espanhol como língua estrangeira deve mudar os “padrões estabelecidos” ao longo de tantos anos nos modos acadêmicos do processo de ensino. É necessário romper barreiras, tanto dos alunos que se defrontam com o novo, como o dos professores que devem adequar-se à nova realidade do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A prática pedagógica reúne dois agentes – professor e aluno. Assim, é de fundamental importância o papel que desenvolve o professor, consciente do seu dever para com a educação e a cidadania. Por isso deve facilitar a interação aluno-leitor / texto literário / leitura interativa. Nesse aspecto, citamos Paraquett (2001:193) que fala da leitura como instrumento interdisciplinar, “como possibilidade do autoconhecimento e de encontro com o outro” O encontro entre o mundo cultural da língua materna e o da língua meta vai proporcionar oportunidades de conhecimentos desses universos que irão possibilitar melhorias no contexto, seja, da língua estrangeira ou da própria língua materna.

As relações entre diferentes tipos de textos resgatam a história dos sentidos deles. O leitor, nosso aluno, a medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, afirma Orlandi (2003:185). O trabalho com o texto é sempre momento de interação, e, em se tratando do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, essa interação vai mais além da relação texto e leitor, revela-se, também, a língua pela linguagem assumida.

Quanta variedade cultural pode encontrar o professor que acredita que a literatura, como representação da cultura do outro, permite a interação, também, entre texto e leitor? A cultura apresenta um aspecto relevante no ensino de língua estrangeira pois favorece a aprendizagem e além disso facilita o processo de leitura de mundo do aprendente-leitor. Com isso, espera-se do aluno um leitor inserido no universo cultural da língua estrangeira, capaz de produzir significados a partir de suas múltiplas leituras, demonstrando, dessa forma, que está integrado ao seu universo e, ao mesmo tempo, ao universo da língua estrangeira.



Conhecedores do mundo cultural do outro, contrastando-os ou unindo-o ao seu, os aprendizes terão condições muito mais além que, simplesmente, a aprendizagem do léxico ou estruturas gramaticais, mas de uma ideologia de busca por uma sociedade mais justa e menos desigual. Uma sociedade que realmente integre seus componentes, no sentido de um melhor desenvolvimento para todos. Conseqüentemente, os objetivos de ensino de língua estrangeira serão amplamente atingidos numa proposta de contribuição para o reconhecimento da identidade plural do indivíduo, a partir dos textos literários, do nosso universo e do universo do outro.

Referências Bibliográficas

- CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2002
- FUGUET, Alberto y GÓMEZ, Sergio. *McOndo*. Barcelona: Mandadori, 1996.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Editorial Sudamericana S. A. , 1995
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005
- _____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura. Um conceito antropológico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2003
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. . 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003
- PARAQUETT, Márcia. O lugar do texto literário na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). In: *Formas e Linguagens*. Revista do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação, Ijuí/RS: UNIJUI, jul/dez-2003, p.117-133.
- SANTOS, Milton. *Por uma globalização do pensamento único à consciência universal*. 12. edição, Rio de Janeiro: Record, 2005



Currículo multidimensional, PCNs y antologías bilingües en la clase de Español

Silvana M. Serrani (UNICAMP)

Introducción

En este trabajo discuto la complementación de materiales didácticos a la luz de una planificación multidimensional-discursiva (STERN, 1993; COSTE, 1996; SERRANI, 2005) para la enseñanza de Español a brasileños en el nivel secundario o en la formación de profesores para ese nivel. Además, relaciono la complementación al uso de antologías bilingües de múltiples autores, vistas como lugares de memoria cultural. Los ejemplos tendrán como eje una unidad del *Curso de lengua y cultura hispánica - Hacia el Español* de CABRAL BRUNO y MENDOZA, São Paulo: Editora Saraiva, 1997^a y trechos de *Puentes/Pontes Antología bilingüe – Español/Portugués - de poesía argentina y brasileña contemporánea* de H. BUARQUE de HOLLANDA y J. MONTELEONE^b.

Planificación multidimensional-discursiva (intercultural)

A diferencia de los currículos unidimensionales cuya progresión se basa en la linealidad de la descripción lingüística, un currículo multidimensional está integrado por varios componentes interdependientes (STERN, 1993). A continuación presento de modo esquemático la propuesta curricular que desarrollamos en la Unicamp, a partir de los estudios de Stern, relacionándolos con la teoría discursiva de la lengua y con el enfoque intercultural. De modo esquemático, la propuesta consiste en: *I. Componente Intercultural* (Cultura de partida (Brasil) y meta (países hispánicos - tópicos-eje: Territorios, espacios y momentos / Persona y grupos sociales / Legados socioculturales). *II. Componente de Lengua-Discurso*: Género(s) discursivo(s) en foco. Sistema lingüístico y discurso. *III. Componente de Prácticas Verbales: Lectura, escritura, audición, producción oral y traducción*, prácticas relacionadas entre sí y con las dos dimensiones anteriores [I e II] (SERRANI, 2005^a, p. 29-37).

Consideremos el caso de un profesor cuya formación lo lleva a reconocer la relevancia de las planificaciones multidimensionales y al mismo tiempo por restricciones prácticas y/o institucionales debe “seguir” un dado libro didáctico. La pregunta que puede hacerse es sobre cómo complementarlo de acuerdo con una propuesta multidimensional-discursiva. Trataré de contribuir para responderla ejemplificando con la unidad 9 “La gente que hizo historia” del referido manual *Hacia el Español*. La descripción multidimensional-crítica de esa unidad es la siguiente^c:



I. Componente Intercultural: Contenidos de la cultura meta: numerosos territorios y legados aludidos (México, España, Cuba, Colombia, Chile, Venezuela), momentos del siglo XX. Fotos de Frida Kahlo, Antonio Banderas, Salvador Dalí, Jon Secada y Fidel Castro. Biografías de Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Emiliano Zapata y Silvio Rodríguez. Propuesta a los alumnos de investigación sobre: Pablo Picasso, Eva Perón, Simón Bolívar, Paco de Lucía. Canción de Silvio Rodríguez. Poema autobiográfico de Gloria Fuertes. Contenidos de la cultura de partida y PCNs: Prácticamente inexistentes: mera referencia a la obra *Os Sertões* en comparación con *La guerra del fin del mundo*.

II. Componente de Lengua-Discurso: Género(s) discursivo(s) en foco: biográfico, narrativo. Contenidos de Lengua: expresión del pasado puntual. Funcionamiento Discurso: No hay tratamiento específico.

III. Componente de Prácticas Verbales: *Lectura*: Lectura de biografías. Actividad de comprensión de las biografías leídas (concepción de lectura: decodificación de informaciones y no interpretativa – la tarea del estudiante es escribir los nombres de las personalidades cuyas realizaciones extrae de los textos). Propuesta de búsqueda de textos enciclopédicos sobre personalidades: Pablo Picasso, etc.. Sugerencias de lectura de obras de literatura española e hispanoamericana^d. *Escritura*: Redacción de una biografía de la poeta Gloria Fuertes, a partir de la lectura de su poema autobiográfico. Escritura de listas de escritores hispánicos o de personalidades históricas de Brasil, del mundo, América y España. Escritura de datos sobre la vida de personalidades (Pablo Picasso, etc.). Ejercicio de ortografía: completar oraciones descontextualizadas eligiendo palabras con diferencia de sílaba tónica. *Producción oral*: Propuesta de conversación en pequeños grupos a partir de preguntas sobre a) autores hispánicos y preferencias de lectura y b) personalidades de la historia de Brasil, del mundo, América o España. Hablar sobre hechos pasados imaginados. *Comprensión auditiva*: escuchar expresiones con la pronunciación de palabras con “d” final. Canción “Unicornio” de Silvio Rodríguez. Pregunta interpretativa. Prácticas de traducción: Contenidos inexistentes.

Como se puede observar, esta unidad didáctica hace referencia a múltiples personalidades y obras, oriundas de diversos contextos hispánicos, pero la profundización de funcionamientos discursivos de la lengua y del contexto socio-histórico queda a cargo del profesor. La discusión siguiente trata esa cuestión.



PCNs y complementación de material didáctico: las antologías bilingües

Como sabemos, la enseñanza de Español en la escuela secundaria brasileña debe estar en consonancia con los Parámetros Curriculares Nacionales del MEC. Por lo tanto, los criterios para la complementación de materiales didácticos deben estar relacionados con esos lineamientos. En la sección de objetivos y contenidos de los PCNs, por ejemplo, está estipulada la consideración de contenidos que propicien reflexiones: *políticas; económicas; sociales, educacionales; deportivas y sobre: información, ocio y lenguas/lenguajes* (www.mec.gov.br, pág 149-150). Por lo tanto es relevante que nuestro profesor tenga en mente esos Parámetros al complementar de forma multidimensional una unidad como la descrita. Cada uno de los temas de reflexión destacados en los PCNs está acompañado por una pequeña descripción. Por ejemplo, el primer tópico (estimular las reflexiones políticas de los estudiantes) está especificado: “*formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias, etc.*” (ibidem). Una forma de profundizar y contextualizar los contenidos de la unidad descrita, estando de acuerdo con los PCNs, puede ser seleccionar algunos de los personajes presentados para ubicarlos en los contextos socio-históricos y discutir las formas de gobierno en sus países de origen en los momentos en que desarrollaron sus obras. Eso no excluye complementar con otros contenidos. Como se sabe, hoy en día, la internet facilita ese trabajo. Pero propongo que esté directamente asociada a la tecnología del libro.

Preocupaciones sobre la relación lengua-literatura en una visión discursiva de la clase de lengua me llevaron a elaborar un proyecto de investigación sobre antologías bilingües vistas como *lugares de memoria* (P. NORA, 1997; J.-J. COURTINE, 1994)e. El grupo que desarrolla ese proyecto en la Unicamp se ocupa de diferentes géneros discursivos. Mi componente específico es dedicado al género poético, al que pertenece el ejemplo de que trataré de inmediato. El proyecto tiene dos ejes, uno de análisis discursivo de la memoria antológica, a partir de las recopilaciones bilingües editadas en la última década; y el segundo eje es estudiar usos de ese tipo de antología en la enseñanza de lengua-Español. No se trata meramente de incluir textos literarios como pretexto para enseñar el sistema de la lengua, sino de enseñar la lengua planificando de forma multidimensional y dando relieve al discurso y a lo intercultural. A partir de una investigación-piloto de fuentes establecí una primera taxonomía: 1. *Antologías lingüístico-territoriales*, (según la lengua o el lugar de nacimiento de los autores); 2. *Antologías por grupos o comunidades de autores*, (según grupos, como género, raza etc., de los poetas);



3. *Antologías Multiculturales Monolingües con bilingüismo de autores*. La referida antología (lingüístico-territorial) Puentes/Pontes reúne poesías de cuarenta autores contemporáneos – veinte brasileños y veinte argentinos -, nacidos entre os anos 1920 e 1950. A partir de poemas de esa antología paso a discutir tópicos sobre discurso y sociedad que un profesor de lengua bien formado pode movilizar para complementar en tres dimensiones la unidad didáctica comentada. Consideremos, por ejemplo, el poema “el expulsado” de Juan Gelman:

“el expulsado”, Juan Gelman⁹

1 *me echaron* de palacio
 2 no me importó
 3 *me desterraron* de mi tierra
 4 caminé por la tierra
 5 *me deportaron* de mi lengua
 6 ella me acompañó
 7 *me apartaste de vos* y
 8 se me apagan los huesos
 9 *me abrasan llamas vivas*
 10 *estoy expulsado* de mí
 yehuda al-harizi
 (1170-1237 / toledo – provenza – palestina)

“O expulso”, Juan Gelman
 Tradução: Sérgio Alcides
 1 *me mandaram embora* do palácio
 2 não me importei
 3 *me desterraram* da minha terra
 4 caminhei pela terra
 5 *me deportaram* da minha língua
 6 ela me acompanhou
 7 *you se separou de mim* e
 8 meus ossos se desvanecem
 9 *chamas vivas me abrasam*
 10 de mim mesmo *fui expulso*
 yehuda al-harizi
 (1170-1237 / toledo – provenza – palestina)

(Buarque de Hollanda e Monteleone, 2003:126)

En el intradiscurso (o sea de la cadena efectivamente formulada) del original, el verso *me apartaste de vos* se encuentra en la serie: *me echaron de palacio / me desterraron de mi tierra / me deportaron de mi lengua / me abrasan llamas vivas*. En todas esas formulaciones el yo enunciativo es paciente de acciones que lo afectan. Justamente en el verso 7, en el que el poeta pasa de acciones de agente colectivo para la esfera personal e íntima, en lo que se puede considerar un clímax del poema, la traducción de *me apartaste de vos* por *you se separou de mim* altera el efecto de sentido producido por la recurrencia de enunciados con estructura equivalente y quiebra el efecto de la secuencia iniciada por la forma *me* con foco en el enunciativo como paciente de acciones de otros. La estructura sintáctico-enunciativa del verso 7 en la versión en Portugués (*you se separou de mim*) afectaría los principios poético-estéticos de alternancia y paralelismo del poema. Podría argumentarse que el sistema de la lengua portuguesa no permite mantener ese paralelismo^h, pero ese argumento



podría ser válido solamente si no se considera la variación sociolingüística. Pienso que la opción *me afastaste de ti* contempla eso, aunque en la variedad del lector o alumno brasileño el uso de la segunda persona pronominal con *tu* no sea la usual. Finalmente, otra cuestión de índole discursiva en el poema es que en los tres últimos versos del original, el yo enunciador construye la representación de su estado actual utilizando enunciados con verbos en el tiempo presente. Al considerarse el interdiscurso (o sea las memorias implícitas, constitutivas), se puede decir que en *estoy expulsado de mí* resuena un discurso descriptivo, mientras que en la traducción por *de mim mesmo fui expulso* resuena un discurso narrativo. Estas observaciones no se dirigen a descalificar las soluciones dadas por los traductores, sino a detenerse en el funcionamiento discursivo y los efectos de sentido de las formas lingüísticas. Además, dependiendo del curso, otro tópico que puede tratarse es el de funcionamiento predominante de voz pasiva perifrástica, con indeterminación de agente en Portugués cotidiano y efectos discursivos más abruptos en la discursividad cotidiana del Español rioplatense (Serrani, 2002). Y si pensamos en términos de una propuesta multidimensional que propicie lo intercultural, trabajando los contextos de partida y meta, en *Puentes-Pontes*, encontramos, por ejemplo, poemas de Ferreira Gullar (poeta brasileño contemporáneo a Gelman), como "Hombre sentado", que no discutiré aquí por mera falta de espacio (ver BUARQUE DE HOLLANDA y MONTELEONE, 2003:400).

Para sintetizar esa complementación posible asociada a la propuesta multidimensional, retomaré el esquema tratado mencionando lo que fue incluido para enriquecer, o incluso problematizar, los tópicos marcados en negrito en la descripción de la unidad didáctica comentada¹. *I. Componente Intercultural* – Consideración del tópico de los PCNs: Formas de gobierno y momentos históricos de exilio en contextos meta y de partida (por ejemplo: Argentina y Brasil). Vuelta a la democracia. Legados literarios de autores como Juan Gelman y Ferreira Gullar. *II. Lengua-Discurso* – Funcionamientos discursivos de la expresión del pasado: Indeterminación de agente en la tercera persona plural. Paralelismo en la expresión poética. Efectos narrativos o descriptivos en el discurso autobiográfico. *III. Prácticas Verbales*: Talleres de exposición y debate sobre los contenidos complementados (investigaciones sobre las biografías de los autores en sitios como los siguientes: www.los-poetas.com/e/carl.htm - o [www.todo-argentina.net/biografias/ Personajes/](http://www.todo-argentina.net/biografias/Personajes/). Talleres de lectura en voz alta, memorización de los poemas. Escritura de comentarios sobre las lecturas o las declamaciones escuchadas. Talleres de reformulación



de biografías y ensayos sobre el tema del exilio en Iberoamérica, con propuestas de agregados textuales esperados y libres (según FABRE y CAPEAU, 1996; SERRANI, 2005). Cuando el contexto lo permita: Taller de escritura creativa con producción de sentidos mediante estructuras recurrentes en serie.

Consideraciones Finales

Sabemos que los cursos y profesores de Español competentes no se restringen a seguir un determinado material didáctico. Complementar no es una novedad, pero el enfoque multidimensional en esa tarea es algo que merece mayor atención, principalmente dándose destaque al enfoque enunciativo-discursivo de la lengua y al tratamiento sistemático de contenidos interculturales. Las antologías bilingües de múltiples autores ofrecen muchas posibilidades para el profesor de lengua que tenga en vista un currículo de este tipo, pues las posibilidades de relacionar diferentes obras, autores, lenguas, registros y contextos son directamente facilitadas. De esa forma, el rol de la traducción crece en las clases de lengua, pues la discusión sobre opciones se torna especialmente relevante al reflexionar sobre matices de sentido y adecuación al contexto. En síntesis: las dicotomías entre teoría y práctica; lengua y discurso o lengua y literatura son también construcciones discursivas que es necesario revisar.

Referências Bibliográficas

- BUARQUE DE HOLLANDA, H. y J. MONTELEONE (2003): *Puentes/Pontes - Antología de Poesía Argentina e Brasileira Contemporânea*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CABRAL BRUNO, F. y MENDOZA, M. (1997) *Hacia el Español*. São Paulo: Saraiva,
- COSTE, D. (1996): "Multimédia et curriculum multidimensionnel". *Multimédia et stratégies d'apprentissage des langues*. Lille :Presses de L'Université de Lille 3 : 41-50.
- COURTINE, J.-J. (1994) : "Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage". *Langages* 114. Paris: Larousse :5-12.
- FABRE, C. y P. CAPEAU, P. (1996): "Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/réécritures", *Études de Linguistique Appliquée*, N. 101, pp. 46-59.
- NORA, P. (1996): "Entre Mémoire et Histoire – La problématique des lieux", in P. NORA (Ed.) *Les Lieux de mémoire* 3. v. Paris: Gallimard, pp.23-43.



PCNs – Orientações Curriculares – MEC – Conhecimentos de Espanhol.
(Consultoras: Neide M. González e Gretel Eres Fernández.

SERRANI, S. (2002) "Relação Leitura-Escrita e Sensibilização ao Discurso". *Revista da Anpoll* 12. São Paulo : Humanitas-USP: 273-294.

-----2005a "Culture maternelle, reformulation discursive et enseignement des langues étrangères au Brésil". *Cahiers du français contemporain* 10 : 49-62.

-----2005b: *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. Campinas: Pontes.

STERN, H. (1993): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Notas

- a Utilizado efectivamente en 2006 en colegios particulares de la ciudad de Campinas y región, por ejemplo, en la Escola Comunitária de Campinas, entre otras.
- b Editada por el Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires/México, 2003
- c Constan en negro los tópicos que serán retomados al complementar.
- d Historia de Gloria de Gloria Fuertes; Rimas de Gustavo A. Bécquer; La familia de Pascual Duarte de Camilo José Cela y El misterio de la cripta embrujada de Eduardo Mendoza. Y de literatura hispanoamericana: 20 poemas de amor y una canción desesperada de Neruda; Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez; El hacedor de Jorge L. Borges y La guerra del fin del mundo de Mario Vargas Llosa.
- e Esa investigación comenzó a fines de 2004 en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, y continúa ahora siendo desarrollada con mi grupo de investigación (CNPq) en el IEL-UNICAMP.
- f Realizado, principalmente, en las bibliotecas Milbank Memorial, Butler y Barnard de la Universidad de Columbia, Estados Unidos. Mi agradecimiento a sus bibliotecarios por el apoyo recibido.
- g Los números que anteceden los versos fueron agregados por mí.
- h Esa cuestión fue mencionada por participantes de evento en la UFSC.
- i Agradezco a Mauri Furlan de la UFSC la formulación de esa posibilidad.
- j Se trata aquí de la discusión de contenidos de complementación curricular. No cabe el desarrollo de detalles sobre técnicas docentes, propias de la coordinación pedagógica en cada contexto específico de enseñanza.



'Insuficiência' na aquisição lexical em espanhol por falantes brasileiros.

Terumi Koto Bonnet Villalba (UFPR)

É sabido que o conhecimento lexical não foi especialmente considerado na primeira versão da metodologia comunicativa (MEARA, 1996), apesar de sua importância na aquisição de língua estrangeira. Embora os livros didáticos mais recentes contemplem esse aspecto, dispensando um tratamento diferenciado tanto ao vocabulário necessário na interação verbal em situações cotidianas, como ao requerido na compreensão de textos acadêmicos, existe no caso do ensino de espanhol para brasileiros certa negligência no que diz respeito ao léxico. Essa aparente falta de atenção deve-se, a meu ver, à assumida proximidade gramatical entre as duas línguas implicadas que favorece a compreensão e, em certa medida, a produção. No entanto, a experiência de sala de aula e a pesquisa decorrente dessa observação apontam para uma lacuna no conhecimento lexical, evidenciada pelos tipos de erros que produz e, principalmente, pelo que não produz. Assim, este estudo pretende discutir o conceito de erro no léxico e propor que no caso do falante brasileiro, o problema não seja tratado apenas do ponto de vista quantitativo (quantas palavras o aluno conhece), mas do qualitativo (que tipo de conhecimento lexical está disponível na mente para uso em situações comunicativas).

Antes de mais nada, gostaria de esclarecer que a noção de palavra é um assunto polêmico. Cada um dos itens verbalizados pode ser considerado uma palavra, mas para efeitos de pesquisa na área lexical, em geral toma-se como palavra aquela que se constitui como uma unidade significativa autônoma, excluindo-se as preposições, as conjunções, os pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos e indefinidos, e os artigos, todos classificados como palavras funcionais. A classificação em palavras de conteúdo e palavras funcionais, no entanto, não contempla todos os tipos de palavras, pois três palavras podem constituir um significado, como em "ama de casa", enquanto que uma só pode se referir a duas coisas distintas, como é o caso de "hostia". A proposta de P. Bogards (2000) é usar a expressão "unidade lexical" para dar conta dessas particularidades, entendendo que se trata de "uma unidade significativa com uma forma estável". É este conceito que adoto no meu trabalho.

Além disso, é necessário explicar que esta pesquisa fez parte da minha tese de doutorado, onde procurei descrever o conhecimento lexical do universitário brasileiro aprendiz de espanhol. Naquela ocasião, tratei os dados conforme os critérios da Análise de Erros para analisar



a quantidade de erros produzidos em três testes, o que me permitiu desenharmos também o desenvolvimento desse tipo de informação lingüística num determinado continuum. Porém, o que me chamou a atenção no terceiro teste, que foi a composição livre a partir de uma historietta, não foi exatamente o que os alunos produziram, mas o que eles não produziram. Para abordá-lo precisei propor uma flexibilização do modelo da Análise de Erros que permitisse incluir na minha análise aquilo que não estava explícito, mas o que tinha sido omitido através de algumas estratégias como a paráfrase ou a criação de unidades lexicais que não pertenciam ao português nem ao espanhol. Por outro lado, também é fundamental escolher um modelo conceitual do que se entende por “conhecer uma unidade lexical”, pois a visão tradicional de que se deve conhecer sua forma e seu significado não era suficiente para tratar um texto, onde as unidades lexicais não aparecem numa lista vertical mas num contexto horizontal e vertical, em que as relações paradigmáticas e sintagmáticas devem ser respeitadas. Nesse sentido, voltei a usar a proposta de Bogaards (op.cit.) que estabelece cinco critérios: semântico, sintático, morfológico, formal (fonológico e ortográfico) e discursivo. Aqui, abordarei apenas o aspecto semântico, do qual comentarei as formas corretas, semanticamente apropriadas, mas que, em termos de produção escrita, na qual o vocabulário é ‘a priori’ mais cuidadosamente selecionado do que na oral, podem ser consideradas insuficientes quanto às alternativas de expressão (p. ex., o uso de sinonímia) e quanto ao aproveitamento das relações internas entre as unidades lexicais do mesmo campo semântico. De fato, do ponto de vista estratégico, a esquivar como forma de evitar certo tipo de vocabulário é um recurso que não redundará em erro, mas em sub-representação de certos traços lexicais (LAUFER; ELIASSON, 1993). Comparem-se, por exemplo, os textos abaixo, produzidos por uma falante espanhola e por uma aluna brasileira do grupo avançado.

Texto 1 (participante espanhola)

En casa de Concha y Mariano alguna cosa no está funcionando bien (al menos para el marido, que está malhumorado y con cara de muy pocos amigos). Y es que a su mujer, Concha, lo que más le gusta y en lo que pasa la mayor parte del día, es leer las revistas de belleza y moda y los cotilleos de las revistas del corazón. Se pasa horas sentada en el sofá. Los platos sucios se amontonan en la cocina, el suelo está lleno de papeles, toda la casa es un caos de desorden y suciedad.

¡Esto no puede seguir así! piensa Mariano y sin decirle nada, baja al supermercado y le compra a su mujer todo un coleccionable de productos de limpieza.



¡A limpiar! (le ordena enfadado). Ella piensa: “quizás sí que me he pasado un poco con tanta lectura”, deja sus revistas y se pone a la tarea de limpiar los cacharros de la cocina. Frota y frota una sartén y sonríe satisfecha al ver que brilla como un espejo. Pero inmediatamente su expresión cambia: “¡caramba, qué mal aspecto tengo, tengo que hacer algo para solucionarlo!

Cuando Mariano se despierta de la siesta ve, con desesperación que el comedor, en lugar de revistas, está ahora lleno de productos de belleza, pelucas y espejos. ¡Esta Concha no tiene solución!

Texto 2 (participante brasileira, nível avançado)

En la casa de Pepe las cosas no siguen bien, es que su mujer Rosa vive a leer periódicos día y noche y acabó olvidando de las tareas de casa. Pepe mira la cocina que está un caos, decide entonces ir al mercado comprar todo que necesitaba para limpieza de la casa.

Legando en casa muy enfadado con su mujer, la manda que haga orden en la casa empezando por la cocina. Rosa se quedó aburrida con su marido, pero obedeció y fue a la cocina empezar la limpieza. Lavó los platos, cuchillos y otros objetos, cuando se detuvo esfregando la sartén se miró en el hondo y vió su imagen reflejada. -¡Dios mío, pensó Rosa, estoy horrible y tengo que cuidar de mi pello, piel y ojo pues estoy acabada.

Sin terminar las tareas domésticas, la mujer horrible abandonó los periódicos y otras lecturas para zelar de la apariencia. Compró muchos jabones, cremas, perfumes, pendientes e intentó cambiar su imagen, pero no si cambió para mejor. Peor fue la cara de Pepe que al ver la casa y ella se aburrió más aún y decidió que su mujer no tenía más solución.

Já à primeira vista, a diferença entre os dois textos fica evidente em termos de detalhes: (a) ambas as participantes referem-se ao mal humor do marido (a FN – a espanhola – usa o adjetivo “malhumorado”, e a FNN – a brasileira -, “enfadado”), mas a primeira complementa a informação usando a expressão “con cara de muy pocos amigos”; (b) ambas mencionam o hábito da mulher de ler muito (“Rosa vive a leer periódicos”, de FNN, e “es que a su mujer, Concha, lo que más le gusta y en lo que pasa la mayor parte del día, es leer las revistas de belleza y moda y los cotilleos de las revistas del corazón”, de FN), mas, enquanto a falante brasileira se limita a declarar que Rosa vive lendo periódicos, a espanhola não só explicita que tipo de periódicos costuma ler, mas também enfatiza esse gosto usando a estrutura apropriada “lo que más le gusta”; (c) ambas se referem à desordem total da cozinha, empregando coincidentemente a mesma palavra “caos”, mas só a falante espanhola desdobra o seu sentido com a expressão “de desorden y suciedad”.



Aparentemente existe uma tendência do FNN a limitar-se ao mínimo necessário em todos os contextos (caraterização do personagem, comportamento, situação), o que pode ser explicado pela falta de vocabulário, mas ao contrastar outros textos dos FNN (nível básico, intermediário e avançado) com os dos FN constatei algumas particularidades interessantes.

Em primeiro lugar, o emprego de termos de sentido genérico é recorrente nas diversas ações dos personagens, indicando uma forma de suprir estrategicamente as necessidades comunicativas. No que se refere ao tipo de palavras escolhidas, alguns exemplos repetidos por vários alunos sugerem que desconhecem uma parte das especificações semânticas que compõem a unidade lexical ou têm dificuldade em acessá-las automaticamente numa situação de produção livre. Em ambos os casos, mas principalmente no último, é possível que o bloqueio se deva à superposição de informações em L1 e em L2. Assim, por exemplo, a preferência entre os alunos dos três níveis pelo uso de “pareja”, formalmente mais próximo de “par”, para se referir ao casal, em detrimento de “matrimonio”, que expressa a noção exclusiva de casal humano, legitimamente constituído, revelaria um conhecimento parcial de seu uso, se for levado em consideração que em espanhol “pareja” engloba de forma ampla qualquer ‘conjunto de dos personas, animales o cosas’ (GUTIÉRREZ,1996).

Nesse mesmo sentido, merece atenção o emprego de “arreglar/arreglarse”, cujo sentido equivale ao português “arrumar/arrumar-se”, o que permitiria a construção de frases como:

1. *Maite, que a mucho no se arreglaba (PB10).*
2. *si desea que la casa esté arreglada, tendrá que arreglar a su mujer primero y ayudarle a arreglar la casa también (Pin1).*
3. *quiero que ella (la casa) esté limpia, la cocina arreglada (Pa13).*

No entanto, sabemos que em termos de uso, a equivalência entre as duas línguas é parcial, pois, o FN tende a evitar o seu emprego indiscriminado e o substitui por sinônimos de sentido mais específico para cada caso. Assim, no primeiro exemplo é possível manter o verbo “se arreglaba”, mas no segundo, são três contextos diferentes: com referência à “casa”, a melhor combinação seria “ordenada”; com o termo “mujer”, possivelmente a melhor palavra seria “reeducar” para expressar a noção de “dar um jeito”. Finalmente no terceiro exemplo, a co-ocorrência de “cocina” e “arreglada” pode dar margem à ambigüidade, já que em espanhol “cocina” pode se referir ao “fogão” e à “peça da casa onde se cozinha”, ambigüidade que poderia ter sido evitada se o aluno discrimi-



nasse entre “reparar” e “ordenar”. Por outro lado, a tendência a valer-se do termo de sentido genérico, muitas vezes favorecida pela ativação da transferência lingüística, explicaria a inadequação da opção por “desarreglados” em “los pelos los tenía desarreglados” (Pb4). Em espanhol esta forma derivada por prefixação não corresponde a “desarrumados”, como teria pretendido o aluno, mas se refere exclusivamente a “deshacer el arreglo” no sentido legal de “desfazer um acordo”.

O uso generalizado de “limpiar” (p. ex., Pb1, Pb2, Pin12, Pin14; Pa10, Pa12) também pode ser explicado pela sua abrangência significativa e pela proximidade interlingüística. Embora não seja incorreto nem dê origem à ambigüidade, a preferência por esse termo em detrimento de outras de sentido mais específico, como “fregar”, cuja combinação com “platos” é tão assumida pelos falantes espanhóis que, mesmo empregado como verbo intransitivo, implicaria em “lavar a louça”, sugere mais uma vez que esse tipo de palavras não está disponível para uso em situação comunicativa.

A tendência a evitar termos de sentido específico também se verifica em itens como “olla” (panela), usado para designar o que, na realidade, é “sartén” (frigideira), e se confirma na opção pelo substantivo “cosas” para se referir ao conjunto de panelas e frigideiras. É um recurso simples, acessado de forma natural pela semelhança com a língua materna, e que aponta para as limitações no conhecimento lexical em espanhol mesmo quando se trata de vocabulário do cotidiano. Essa forma de evitar a nomeação dos objetos é reforçada pela ocorrência significativa de pronomes indefinidos, principalmente de “muchos”, “otros” e “todo”, e pode ser verificada, em maior ou menor grau, em todos os níveis.

O exemplo de insuficiência lexical mais conhecido, que se tornou clássico por caracterizar a produção em espanhol do falante brasileiro (ANDRADE, 2000), é o emprego de “quedar/quedarse”, como em “y se quedó muy asustada” (Pb19) ou em “se quedó aburrido” (Pb11). O verbo “quedarse” pode vir acompanhado de um participio em cujo caso o FN privilegiaria a expressão centrada no verbo principal e diferentemente do falante brasileiro diria “se asustó”, ou “se aburrió”, ou de um adjetivo, como em “para se quedar más bonita” (Pb7) ou “quedarse muy nervioso” (Pb20), em cujo caso o FN usaria os chamados “verbos de cambio”, que refletem os diferentes tipos de transformações previstas no sentido de “ponerse”, “hacerse” e “volverse”, de acordo com seu caráter de transitoriedade e involuntariedade (MILANI, 1999). A especificação dessas mudanças que, conforme esta autora, podem ser reunidas em três grupos (mudança acidental, mudança essencial e mudança que enfatiza o resultado), parece passar despercebida para os alunos brasileiros.



Algumas vezes, a restrição lexical provoca outros procedimentos de expressão, entre os quais se destacam a paráfrase e a comparação, cuja validade pode ser determinada de acordo com o objetivo comunicativo atingido. Nesse sentido, os exemplos 4 e 5, de paráfrase, e os 6 e 7, de comparação, podem ser considerados suficientes quanto à finalidade comunicativa, mas não são comuns em FN:

4. *comprar lo que necesitaba para limpiar toda casa (Pin3, Pin7, Pin16)*
(Cf. “comprar los productos de limpieza”)

5. *tal vez se la pueda llamar una persona que hace lo que se le ordena (Pa14)* (Cf. “una persona dócil”)

6. *se sentió como ella fuera una bruja (Pin15)* (Cf. “se vio horrorosa”)

7. *el pelo como los de una bruja (Pa7, Pa8)* (Cf. el pelo erizado, despeinado”)

Por outro lado, alguns exemplos ilustram os casos problemáticos de paráfrase, em que a comunicação é parcialmente afetada, pois a referência à frigideira, por exemplo, se faz de modo tão abrangente que o sentido só é recuperado num contexto mais amplo que o da oração, como em “acero limpio” (Pb6), ou em “una das cosas de aluminio” (Pb5), ou ainda em “vajilla de acer uevos” (Pb9), em que para se compreender é necessário o apoio visual na ilustração da história.

Em segundo lugar, parece contraditório que o outro aspecto da limitação lexical se revele justamente no emprego de termos de sentido específico, feito de modo linear e cumulativo, sem estabelecer as devidas relações paradigmáticas. Nesse sentido, ao lado da única menção adequada de “cubiertos” (Pb14), correspondente a “talheres”, e alguma tentativa de uso de “vajilla” (Pin15), em geral verifica-se a enumeração recorrente de objetos como “tazas”, “vasos”, “platos”, “jabones”, “lejía”, “repasadores”, “perfumes”, “cremas”, “labial”, “esmalte”, sem referência, respectivamente, a itens como “vajilla”, “productos de limpieza”, “cosméticos”. Enquanto o falante hispânico se mostra capaz de usar expressões que englobam e sintetizam os diversos aspectos de um mesmo fenômeno, o aprendiz brasileiro tende a caracterizar com detalhes tanto o contexto (o ambiente e os personagens) como as ações e os objetos, referindo-se às suas partes ou componentes.

Como foi mencionado no início, outra diferença entre o FN e FNN é uma espécie de economia verbal. Assim, para expressar a sujeira da casa, mais especificamente da cozinha, o falante de espanhol não só se vale de descrição mas também de apreciação, reunindo e destacando tanto o aspecto físico do lugar como a impressão causada, do tipo “está de pena”, “en condiciones tan deplorables”, “lamentable estado”, “la casa es un caos de



desorden y suciedad”, “está llena de cacharros sucios”, “montaña de restos orgánicos y grasa pegajosa”, sem se deter na nomeação individual de objetos que comporiam esse ambiente sujo ou desorganizado.

Seguindo a mesma tendência, a opinião subjetiva pode ser observada na descrição do homem e da mulher, em que as expressões não só se referem ao seu aspecto exterior, mas também avaliam seus sentimentos e resgatam uma parte de seu caráter. As referências mais significativas ao personagem masculino são “molesto”, “con aspecto derrotado y amargado”, “intransigencia”, “malhumorado y con cara de pocos amigos”, “con desesperación”, “para ponerse de malas, como si la sangre le hirviera”, enquanto que a mulher é tratada como “la pobre”, “bastante descuidada”, “su decadente estado estético”, “su belleza y acicalamiento”, “mal aspecto”, “el aspecto es bastante desaliñado”. Ao contrário, o aprendiz brasileiro tende a fixar apenas os detalhes que definem o aspecto externo: “su pelo estaba muy feo y para arriba” (Pb8), “piel sin cuidados” (Pin5), “la piel llena de granos” (Pa4), característica que merece ser estudada, examinando se ela se deve realmente ao desconhecimento lexical.

Há, no entanto, exceções nos três níveis, principalmente no tratamento dado ao homem, que é caracterizado pela sua postura: “cara cerrada” (Pb15), “aire autoritario” (Pin20), “humor de perros” (Pa13), “machista” (Pa14), o que é interessante se considerar o processo de aquisição lexical. Embora quantitativamente insignificantes, há indícios que sinalizam evolução: do estágio de dependência à língua materna, que deve ter fundamentado a transposição palavra por palavra de “cara fechada” para “cara cerrada”, chega-se à autonomia atingida pelo aluno do grupo avançado que usou a expressão idiomática “humor de perros”.

Assim, a estratégia comunicativa pode camuflar o léxico que o aluno brasileiro aprendendo espanhol desconhece, o qual não pode ser avaliado de acordo com a noção estrita de Análise de Erros. Examinando a esquivia (avoidance) podemos aproximar-nos das limitações lexicais, que devem ser examinadas com cuidado, pois sugerem desde a necessidade de ampliar o nosso conhecimento sobre a sua aquisição até a obrigatoriedade de elaborar uma teoria que dê conta de como se organiza o léxico mental em língua estrangeira.

Considerações finais

Os dados indicam que o falante brasileiro aprendiz de espanhol não apresenta problemas de comunicação nessa língua estrangeira, mas considerando a hipótese de Jiang (2000) de que as unidades lexicais do tipo amigo, que predominam na relação entre o português e o espanhol,



são mais facilmente assimiladas que as do tipo estrangeiro e do falso amigo, cabe perguntar o que acontece durante a trajetória de umas 500 horas de aula. Do ponto de vista semântico, não parece haver uma mudança qualitativa no conhecimento lexical ao longo desse continuum, o que, conforme Bogaards (2000), seria grave, já que o que qualifica um aluno do nível avançado não é só a quantidade de palavras que conhece mas também a sua riqueza significativa. Ou seja, no nosso caso específico, é possível apontar que: a) o ritmo de aquisição lexical é mais lento do que normalmente se acredita devido à proximidade entre a L1 e a L2; b) haveria uma desaceleração na aprendizagem no nível intermediário, já que não se verifica uma considerável diferença entre o desempenho do grupo intermediário e o do avançado; c) o tratamento dado ao léxico na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros ainda não é suficiente. Ou inexistente, devido à crença de que o enriquecimento lexical se daria por contato ou contágio, da qual procede o estímulo à leitura indiscriminada.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, O. G. de (2000). *Matizes do verbo português 'ficar' no espanhol sob a perspectiva da conjugação dos modelos de AC e de AE*. Dissertação de Mestrado. Londrina:UEL.
- BOGAARDS, P. (2000). Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics*, 21 (4):490-516.
- GUTIERREZ, J. C. (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana.
- JIANG, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1):47-77.
- LAUFER, B.; ELIASSON, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1) :35-48.
- MEARA, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Performance and competence in SLA*. Cambridge:CUP.
- MILANI, E. M. (1999). *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva.
- VILLALBA, T.K. (2002). *Pepe viu que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS.

El español en BRASIL: actualidad y memoria

Valéria Jane Siqueira Loureiro (Universidade Gama Filho; Faculdade Geremário Dantas; UFRJ)

Introducción

La contextualización de la enseñanza del español en Brasil ha empezado a modificarse, debido, entre otros factores, a la creación del Mercosur, de la nueva Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) y consecuentemente de los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Sin embargo, la extensión del español en el sistema educativo brasileño se ha encontrado con algunos obstáculos políticos, y depende de la asignación de suficientes recursos humanos y financieros. Además, ha de superar algunos estereotipos arraigados en la sociedad brasileña.

En este análisis se examinan las transformaciones que ha experimentado el español en el sistema educacional brasileño en los últimos años, teniendo en cuenta la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), los Parametros Curriculares Nacionais (PCNs) y el Mercosur han tenido para que el español crezca como opción en lo que se refiere a la LE en Brasil. Para ello, se tiene en cuenta la proximidad cultural con los vecinos hispanoamericanos.

Después de analizar la situación de la enseñanza del español en Brasil, se proponen algunos cambios en la actitud hacia las lenguas extranjeras, en particular hacia el español, con el fin de consolidar su posición en Brasil como algo más que una lengua vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en Latinoamérica.

La importancia de la lengua española

A partir de la nueva “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) – ley 9.394/96 – se da cuenta que la enseñanza de lengua extranjera presenta progresivamente cambios en el sistema de educación nacional. Mientras antes la enseñanza de LE estaba vuelta solamente a preparar el alumno para el “vestibular”^a a partir de la nueva ley, la escuela y la educación objetivan preparar a los estudiantes para los retos de la vida como estudio, carrera, trabajo, entre otros.

A pesar de que la ley no sigue por una predeterminación de la lengua extranjera moderna, continúa el predominio del inglés frente a todas las demás lenguas que, en teoría, se podrían ofrecer y que, de hecho, sobre todo en algunas regiones del país, podrían ser más importantes para algunas comunidades, como por ejemplo el español en áreas de frontera de los estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná con países hispanohablantes, o el alemán en el interior de Santa Catarina, donde para parte de los alumnos es lengua materna.



Actualmente la propuesta de la educación en Brasil es que la escuela vuelva los estudios hacia la vida y una escuela que tiene esta finalidad no elimina la preparación para la continuidad de estudios, porque en la vida los desafíos que los estudiantes afrontan incluyen mucho más que el proceso de selectividad (vestibular).

Dentro de esta perspectiva, asegurar los recursos para la continuidad de los estudios, gerenciar la propia vida, participar como ciudadano, ingresar en el mercado de trabajo, entre otros elementos, forman parte del proyecto de construir una vida propia de cualquier estudiante.

Desde el surgimiento de la nueva base de la educación brasileña y dentro de esos desafíos que la lengua española se ha valorado y se encuentra hoy día en más de la mitad de las escuelas de enseñanza Fundamental y mediana en Brasil (PILETTI, 2001, p. 36).

En la LDB, la LE recupera la importancia que durante algún tiempo se le había negado.

Art. 26/5º Na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Ley 9.394/96º, p. 36)

En el contexto escolar brasileño, la asignatura de lengua extranjera que se ha considerado poco relevante durante mucho tiempo, de manera injustificada, adquiere un estatus de asignatura como cualquier otra del currículo desde el punto de vista de la formación del individuo. A partir de ello, LE forma parte integrado el área de “*Linguagem, Códigos e suas Tecnologías*”, y asume el papel de formar parte del conjunto de conocimientos esenciales para que el estudiante se acerque de diversas culturas distintas a la suya y se integren en el mundo globalizado.

En Brasil, la búsqueda, de personas que tienen carreras con buenos empleos, por el aprendizaje del español es grande, puesto que las empresas donde estas personas trabajan, visan la relación comercial con el Mercosur y esto lleva a muchos profesionales a perfeccionarse y calificarse para atender a las expectativas del mercado de trabajo.

El Mercosur y la LDB en la educación nacional en Brasil

A partir de 1961, en Brasil se inicia una etapa nueva en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles que actualmente se denominan “fundamental” (de 7 a 14 años) y “medio” (de 15 a 17 años), pues ya no se busca aprender “la lengua referencial” como había ocurri-



do hasta entonces. Se entra en una etapa en la que se valora cada vez más la lengua o las lenguas que se presentan como vehiculares.

En ese momento, de acuerdo con la ley, las lenguas extranjeras no estarían predeterminadas: en el primer nivel, no habría obligatoriedad; en el segundo, una debería ser obligatoria. El inglés, por la ejemplaridad que representaba como vehicular pasó, de hecho, a ocupar este lugar. Así, se convirtió en *la* lengua extranjera de la escuela brasileña, donde hasta hoy permanece condenada a un doble fracaso: su enseñanza se reduce a la exhibición de un extracto gramatical casi caricatural, una representación insuficiente que se exhibe como si fuera “la lengua”; y, por el sentido específico que lo gramatical (como “disecado” y sin sentido) tiene para un brasileño y por la exclusión que el proceso de exhibición y no de enseñanza del inglés implica, tal proceso deja una marca traumática en la relación del sujeto con las lenguas extranjeras, pues en muchos casos es el que funda tal relación y, en la mayoría, es el único.

El imaginario del inglés en Brasil trasciende las limitaciones que tales factores podrían imponerle y, cuando en los 90, el español entra en el cuadro de lenguas extranjeras, no entra en relación directa con el portugués sino en una trama en la que el peso del inglés se hace sentir, por la legitimidad que representa y que tiene que ver, con las relaciones internacionales de comercio y ciencia, entre las principales.

La Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, legisla sobre los niveles fundamental y mediano. En el primer nivel, determina la oferta obligatoria, a partir del quinto año: “*o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*” (Art. 26, § 5º). En el mediano, prevé la inclusión de “*uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*” (Art. 36, III).

La entrada del español en el sistema educativo ha sido aprobada en la Cámara de Diputados y el Senado Federal. La Ley no 3.987/00 propone la implantación gradual de la lengua española en los *currícula* del nivel fundamental (del 5º al 8º curso) y medio, con oferta obligatoria por parte de las escuelas y matrícula opcional para los alumnos.

La polémica desatada por el proyecto se centra en si el español se debe ofrecer dentro o fuera del horario regular de las demás clases. Así, la ley tuvo en cuenta las propuestas del Tratado del Mercosur que prevé la inclusión de las lenguas española y portuguesa en las escuelas de los países miembros.



El PCN de lengua extranjera en la enseñanza fundamental y secundaria

Los PCNs tienen en cuenta el alumno, el sistema educacional en Brasil y la función social de la LE en las necesidades sociales, intelectuales, profesionales, además de los intereses y deseos de los alumnos. Por ello, propone que la enseñanza de lengua extranjera en Brasil, según la orientación del PCN (1999, p. 15) “...é *innegable a importancia do aprendizado de várias LEs na escola, porém nem sempre há a possibilidade de se incluir mais de uma lingua no currículo.*” En este sentido los Parámetros apuntan para tres factores que deben tenerse en cuenta al optar por la inclusión de determinada(s) lengua extranjera en el currículo: “*fatores históricos, fatores relativos a comunidades locais, fatores relativos a tradição.*”

La orientación de pluralidad lingüística es no sólo un argumento defendido por los Parâmetros Curriculares Nacionais, sino también es la posición de muchos especialistas de enseñanza/aprendizaje de LE. Hay dos factores que pueden justificar la presencia del español en el currículo: la actual importancia político-económica y la proximidad geográfica, cultural y lingüística de los países hispánicos limítrofes a Brasil.

“Não devemos deixar de ressaltar, contudo, a importância do espanhol na sociedade atual, cuja importância cresce em função do crescimento do Mercosul, fenômeno típico da história recente do Brasil, que apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, P. 16)

La obligatoriedad de la enseñanza del español puede convertir esta lengua en sinónimo de única lengua a ofrecerse en el currículo escolar, así como tiene sido el inglés en muchas escuelas. Entretanto, ello va en contra a lo que ratifica en los Parâmetros: “... *em havendo professores qualificados no quadro e condições na escola, ao invés de uma única LE deve-se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico*” (Ibid. P. 15).

La enseñanza del español, tal como la prevé la ley significa trabajar a favor de la relativa pluralidad a la que apunta la LDB y contra el “monopolio del inglés” que, implica explorar y explotar la exposición del brasileño a la alteridad, al otro: al “vecino” o “hermano latinoamericano”, que es como el brasileño designa a los hispanos que lo rodean; y, al mismo tiempo, conocer y exponerse a los otros hispanos.

El futuro de la enseñanza/aprendizaje del español en Brasil

La enseñanza/aprendizaje de la lengua española en Brasil ha empezado a modificarse los últimos años, debido, entre otros factores, a la crea-



ción del Mercosur. Su enseñanza se ha extendido en el sector privado, y se han promovido iniciativas legislativas que llevó a introducirla como lengua obligatoria en la enseñanza pública brasileña.

Estas noticias han creado expectativas en España y en algunos de los socios hispanoamericanos de Brasil. Ello, proporcionó el presidente del gobierno español anunció la apertura de siete nuevos centros del Instituto Cervantes en Brasil, que serán transferidos por el Instituto de Cooperación Iberoamericana. Casi al mismo tiempo, los ministros de Educación de Argentina y Brasil expresaban su deseo de profundizar en la integración educativa entre ambos países, incluyendo el establecimiento de escuelas bilingües en áreas fronterizas.

Sin embargo, la extensión del español en el sistema educativo brasileño se ha encontrado con algunos obstáculos políticos, y depende de la asignación de suficientes recursos humanos y financieros. A pesar de ya haberse cambiado mucho la idea de que los brasileños saben hablar español, mejor dicho, “portuñol”, aún ha de superar este entre otros estereotipos arraigados en la sociedad brasileña.

A pesar de las transformaciones que ha experimentado el español en el imaginario brasileño en los últimos años, teniendo en cuenta la proximidad cultural con los vecinos hispanoamericanos, y en contraste con la influencia del inglés como la lengua vehicular por excelencia, hay que plantearse la imagen de la lengua española como una lengua que necesita o merece ser estudiada, pues actualmente ocupa un lugar vehicular: como una lengua de los negocios, del trabajo y, también, como un pasaporte internacional (hacia la Unión Europea y hacia Estados Unidos).

Si se analiza la situación de los estudios de español, se necesita proponer algunos cambios en la actitud hacia las lenguas extranjeras en general, y en particular hacia el español, con el fin de consolidar su posición en Brasil como algo más que una lengua vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en Latinoamérica.

Consideraciones Finales

Los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacan varias propuestas y objetivos para la enseñanza de LE en las escuelas brasileñas que hace que nos deparemos con una asignatura importante para el desarrollo cultural, intelectual y curricular de los estudiantes. Además de la proximidad cultural con los vecinos hispanoamericanos que convierte la enseñanza del español más que consolidar su posición en Brasil como una lengua vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en Latinoamérica.

Así, el estatus de la lengua española en Brasil ha empezado a modi-



ficarse, debido, entre otros factores, a la creación del MERCOSUR, y su enseñanza se ha extendido en el sector privado, además de convertirse en lengua obligatoria en la enseñanza mediana pública nacional. Sin embargo, la extensión del español en el sistema educativo brasileño se encuentra con algunos obstáculos políticos como falta de recursos humanos y financieros, y aún tiene que superar algunos estereotipos arraigados en la sociedad brasileña como el que todo brasileño sabe español, mejor dicho, el “portuñol”.

En los últimos años, se ha observado las transformaciones que ha experimentado el español en el sistema educacional brasileño, teniendo en cuenta el Mercosur, la LDB y los PCNs para el crecimiento del español como opción de LE en Brasil. De ahí que algunas actitudes hacia las LEs, en particular hacia el español, con el fin de consolidar su posición como lengua más que vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en LE, debe pasar por una toma de conciencia de que hay que invertirse en la formación de nuevos profesionales y perfeccionamiento de los que ya están en el mercado.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: v. 2*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

GIOVANNI, Arno, MARTÍN PERIS, Ernesto, RODRÍGUEZ, María y SIMÓN, Terencio, *Profesor en acción 3*. Madrid, Edelsa, 1999.

PARAQUETT, Márcia. *Hispanismo 2000*. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol LE no Brasil. Brasília: Secretaria General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones, 2001. Volume 1, p. 186-194.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental: Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9394, de 20/12/96)*. 26ª ed., Série Educação, São Paulo: Ática, 2001.

RAMOS FARIAS, Marise. *Dimensões políticas no ensino / aprendizagem de espanhol língua estrangeira (ELE)*. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SEDYCIAS, João [org.]. *O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

Notas

- a *El “vestibular” es un examen aplicado por las universidades en Brasil como una prueba de selectividad.*
- b *Ley 9.394/96 es la ley que rige y direcciona la educación en todo territorio nacional en Brasil.*

